



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
FACULDADE DE TEOLOGIA

MESTRADO EM CIÊNCIAS RELIGIOSAS
Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica

PAULO SÉRGIO DA SILVA BRANDÃO RAFAEL

“Um outro nome da própria Vida”
Proposta ético-antropológica de aperfeiçoamento da
Unidade Letiva 4 “A Paz Universal” da disciplina de
EMRC

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada
sob orientação de:
Doutor José Pedro Lopes Angélico

Porto
2020

Índice

ÍNDICE	3
SIGLÁRIO.....	5
RESUMO	6
ABSTRACT	7
INTRODUÇÃO.....	9
Iª PARTE - CARACTERIZAÇÃO DA TURMA E GESTÃO CURRICULAR	12
1.1. Caracterização da Turma e da escola.....	12
1.1.1. Enquadramento teórico / contextualização	12
1.1.2. Dados objetivos relevantes para a lecionação de EMRC	15
1.1.3. Decisões curriculares	23
1.1.4. Conclusão	24
1.2. Gestão curricular	25
1.2.1. Quadro teórico de referência	25
1.2.2. Proposta de gestão curricular para o 7.º Ano.....	30
1.2.3. Conclusão	35
IIª PARTE - PROPOSTA DE APERFEIÇOAMENTO DA UNIDADE LETIVA “A PAZ UNIVERSAL”, A PARTIR DA PERSPETIVA ÉTICO-ANTROPOLÓGICA	36
2.1. Preâmbulo	36
2.2. Introdução	39
2.3. O Conceito bíblico de Ειρήνη	43
2.3.1. A perspetiva judaico-cristã	43
2.3.2. A bem-aventurança ειρηνοποιού.....	45
2.3.3. Conclusão	47
2.4. A Paz a partir de uma perspetiva antropológica e ética cristã	48
2.4.1. Conceção antropológica subjacente ao texto bíblico.....	48
2.4.2. A Paz a partir do sentido antropológico e ético de proximidade.....	51
2.4.3. A Paz à luz da noção de acolhimento: “Não esqueçais a hospitalidade”	57
2.4.4. A Paz a partir da noção de serviço desde a lógica do serviço.....	63
2.4.5. Conclusão	71
2.5. A pedagogia da Paz	73
2.5.1. Educar para a proximidade, hospitalidade e serviço	74
2.5.2. Uma proposta de aprendizagem e de planificação da UL “A Paz Universal”: Valores, atitudes e competências subjacentes à narrativa do texto de Lucas.....	85

2.6. Conclusão	91
IIIª PARTE - PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM	94
3.1. Planificação	94
3.1.1. Proposta Planificação Anual	95
3.1.2. Planificação da Unidade Letiva “A Paz Universal”	97
3.2. Recursos e Instrumentos de avaliação utilizados.....	134
CONCLUSÃO FINAL	141
BIBLIOGRAFIA.....	146
ANEXOS	164
Anexo A	164
Anexo B.....	166
Anexo C.....	168
Anexo D	170
Anexo E.....	171
Anexo F	173
Anexo gráfico 1	174
Anexo gráfico 2	174
Anexo gráfico 3	175
Anexo gráfico 4	175
Anexo gráfico 5	176
Anexo gráfico 7	176
Anexo gráfico 8	177
Anexo gráfico 9	177
Anexo gráfico 10	178
Anexo gráfico 11	178
Anexo gráfico 12	179

Siglário

Act – Actos dos Apóstolos

AE – Aprendizagens Essenciais

Ef – Carta aos Efésios

CDFUE – Carta dos direitos fundamentais de União Europeia

CEP – Conferência Episcopal Portuguesa

CNSL – Colégio Nossa Senhora de Lourdes

CPJP – Conselho Pontifício de Justiça e Paz

CRP – Constituição da República Portuguesa

CVII – Concílio Vaticano II

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EMRC – Educação Moral e Religiosa Católica

Ex – Êxodo

Gal – Carta aos Gálatas

Gn – Génesis

GS – Gaudium et Spes

Hb – Carta aos Hebreus

Jo – Evangelho segundo São João

Lc – Evangelho segundo São Lucas

Mc – Evangelho segundo S. Marcos

ONU – Organização das Nações Unidas

PEMRC – Programa de Educação Moral e Religiosa Católica

PASEO – Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória

PES – Prática de ensino supervisionada

SNEC – Secretariado Nacional da Educação Cristã

SDEIE – Secretariado Nacional de Ensino da Igreja nas Escolas

UL – Unidade Letiva

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Resumo

A Paz é um dos valores e desejos (aspiração) mais evocado ao longo da história da humanidade, mas continua a ser um sonho longe de ser concretizado e um direito que urge ser defendido e praticado.

Os constantes conflitos armados e ameaças de guerra promovidos pelos interesses particulares e poderes políticos, económicos, religiosos, comerciais, nacionalistas, o aumento dos fenómenos de exclusão social, os contínuos atentados contra a vida humana e contra a natureza, o reaparecimento de ideologias fundamentalistas que promovem uma cultura de intolerância, de eliminação, de destruição do diferente e de terrorismo, e as crescentes desigualdades socioeconómicas que criam um fosso grande entre ricos e pobres, gerando situações de miséria, impele-nos a repor o valor da Paz no horizonte da educação e conseqüentemente na senda do progresso humano. Caso contrário, a Paz será reduzida a uma mera noção ou a uma ideia abstrata que pouco ou nada poderá mudar a mentalidade e a vida da humanidade e como tal um valor que não fará sentido nos (não se adequará aos) objetivos e conteúdos curriculares pertencentes à esfera da educação.

Insta, então, pensar a Paz como um princípio e valor fundamental que deve nortear o ser e o agir humano, e como a condição essencial para o desenvolvimento e progresso da humanidade. No presente relatório, ousamos edificar a Paz com base nos conceitos antropológicos e valores éticos de proximidade, hospitalidade e serviço, com o intuito de contribuir para a reflexão e o enriquecimento da unidade letiva “A Paz Universal” prescrita para o 7.º ano de escolaridade e para a missão da escola de educar para a paz. Este será um dos desafios deste relatório.

Procuraremos delinear um quadro teórico a partir da perspetiva antropológica e ética cristã, que possa sustentar – isto é, tornar-se um referencial racional – a reflexão e a análise do conceito e valor da Paz.

PALAVRAS CHAVE: EMRC, Paz, Educar, Proximidade, Hospitalidade, Serviço

Abstract

Throughout the history of humankind, Peace stands as one of the most evoked values and aspirations and yet it remains a dream far from coming true and a right that urges to be defended and practised.

The ongoing armed conflicts and war threats fostered by private interests and by political, economic, religious, trade or nation self-interest powers, the rise of social exclusion phenomena, the constant attacks on human life, the damage inflicted on nature, the resurgence of fundamentalist ideologies that incite a culture of intolerance, eradication, destruction of what is different and terrorism, and the growth of socio-economic inequalities that create a wide gap between rich and poor, generating extreme poverty, impel us to re-establish the value of Peace on the horizon of education and subsequently on the path of human progress. Otherwise, Peace will be reduced to a simple notion or an abstract idea that will bring little or no change to the mentality and life of the humankind and therefore a value that won't befit educational aims and curricula contents.

It is then imperative to regard Peace as a fundamental principle and value that should guide both the human being and proceeding and as the precondition for human development and progress. In the current report, we venture to build Peace, basing it on the anthropological concepts and ethical values of proximity, hospitality and service, and aim to contribute both for the reflection and enhancement of the unit "Universal Peace" set for the 7th Form and for the mission of school to nurture Peace. This will be one of the challenges of this report.

We will seek to outline a theoretical framework from a Christian anthropological and ethical perspective that may sustain and become a rational benchmark for the reflection and analysis of the concept and value of Peace.

KEYWORDS: EMRC, Peace, Nurture, Proximity, Hospitality, Service

“A Paz funda-se subjetivamente num espírito novo que há-de animar a convivência dos povos, num novo modo de pensar o homem, os seus deveres e o seu destino. Um longo caminho resta ainda a percorrer, para tornar universal e operante esta mentalidade: uma nova pedagogia deve educar as novas gerações para o respeito mútuo das nações, para a fraternidade dos povos e para a colaboração das pessoas entre si, e, tudo isto afinal, em vista do próprio progresso e desenvolvimento.”

(Papa Paulo VI, Mensagem para celebração do 1º Dia Mundial da Paz, 1968)

“Caras irmãs e irmãos, não estou contra ninguém. Nem estou aqui para falar de uma vingança pessoal contra os talibãs ou qualquer outro grupo terrorista. Estou aqui para falar sobre o direito à educação de todas as crianças. Desejo que todos os filhos e filhas de extremistas, especialmente dos talibãs, possam ter educação. Nem sequer tenho ódio pelo talibã que disparou sobre mim. Mesmo que tivesse uma arma na minha mão e ele surgisse agora à minha frente, não atiraria sobre ele. Esta é a compaixão que aprendi com Maomé – o profeta da misericórdia, com Jesus Cristo, com Buda. Este é o legado de mudança que recebi de Martin Luther King, Nelson Mandela e Muhammad Ali Jinnah. Esta é a filosofia de não-violência que conheci com Gandhi, Bacha Khan e a Madre Teresa. E esta é a misericórdia que aprendi com a minha mãe e o meu pai. Isto é o que me diz o meu coração – sê pacífica e ama a todos”.

(Discurso de Malala Yousafzai, ao receber o Nobel da Paz, em 2013)

Introdução

O presente relatório é realizado no âmbito do Mestrado em Ciências Religiosas, especialização em Educação Moral e Religiosa Católica, na Disciplina de Prática de Ensino Supervisionada que teve como orientador o Doutor Professor Francisco Guimarães e como orientador cooperante, no Colégio Nossa Senhora de Lourdes, Porto, o Professor Dr. António Filipe Barbosa.

Na base deste relatório está o percurso académico realizado, incluído o Estágio na referida escola, mas sobretudo de muita aprendizagem.

A Disciplina de EMRC tem uma identidade cristã Católica, cujo responsável em traçar o Programa curricular é o Secretariado Nacional da Educação Cristã com mandato da Conferência Episcopal Portuguesa. Ao ser uma disciplina confessional podemos perguntar: O ensino religioso tem lugar na escola? E um ensino confessional numa escola pública, laica? Qual a sua legitimidade? Esta é uma questão fundamental para entendermos e a relação ente a Escola e a(s) Religião(ões). Se a escola, como afirma Joaquim Azevedo, tem missão e função de promover “o desenvolvimento de cada cidadão na sua individualidade, que faça desabrochar a face autêntica e irrepetível de cada um, como o melhor modo de enriquecer a sociedade e de formar ser livres” (Azevedo, 1996), então, é pertinente questionar se o ensino religioso deve ou não fazer parte do currículo escolar e qual a sua objetividade e identidade como disciplina.

Alinhados e alicerçados na perspetiva defendida pela Declaração de Toledo de que “o ensino acerca das religiões e crenças seja sensível, equilibrado, inclusive, sem doutrinação, imparcial e baseada nos princípios dos direitos humanos relacionados com a liberdade religiosa ou crença” (Declaração de Toledo, p. 43), reafirmamos a importância da dimensão religiosa para a formação humana que se pretende que seja uma formação integral e inclusiva. Neste sentido, ao ser uma disciplina confessional e presente na escola estatal deve apresentar-se com a mesma exigência e rigor que é requerido às demais disciplinas e, para tal, é necessário dotar os Docentes e prescritores do PEMRC de uma ampla formação profissional.

Ao entendermos o currículo escolar como o “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão, 1999), assumimos como necessária uma reflexão crítica sobre o currículo escolar e mais concretamente sobre o currículo prescrito para a disciplina de Educação Moral Religiosa Católica, para que não este não se torne nem

doutrinal, nem prescritivo, nem exclusivo. Atendendo a que, tal como referimos anteriormente, o currículo de EMRC é organizado exclusivamente pela Igreja Católica, consideramos ser pertinente analisá-lo e revê-lo – com base num racional científico -, caso seja necessário, no sentido de que este esteja alinhado com a missão da escola.

Importa, portanto, que o professor de EMRC adquira “a capacidade de estabelecer objetivos pedagógicos e de mobilizar os correspondentes conteúdos programáticos; definir estratégias de aprendizagem adequadas e recursos didáticos; elaborar planificações do trabalho a desenvolver com os seus alunos; liderar e interagir com os alunos; Um profundo conhecimento do programa oficial de EMRC e a capacidade para o implementar” (CEP, 2002).

Neste sentido, será necessária uma reflexão crítica sobre o lugar e o papel da disciplina de EMRC no contexto escolar e uma revisão, adequação e atualização contínua do PEMRC¹, que só será possível se houver diálogo e abertura aos contributos e perspectivas dos diferentes autores e investigadores do currículo escolar. O nosso intuito, será, portanto, contribuir para a reflexão sobre a pertinência da disciplina na escola e para o enriquecimento do PEMRC, mais concretamente da quarta Unidade Letiva “A Paz Universal”, a partir um enquadramento antropológico e ético do tema da Paz.

Este Relatório é, portanto, um reflexo e resultado de um percurso que jamais terminará, pois estamos convictos de que a arte da docência (ser professor) exige assumir uma a atitude de aprendizagem contínua. Pretenderá ser um humilde contributo para quem abraça a nobre missão de ensinar e fazer aprender.

Este trabalho é constituído por três partes: na primeira parte apresentamos a caracterização da Turma e a gestão Curricular para o 7.º Ano, instrumentos que promovem a diferenciação pedagógica e auxiliam o rigor científico do docente.

Na segunda parte, pretendemos delinear um racional sobre o tema da Paz, a partir da perspectiva antropológica e ética cristã, que possa ser um contributo para a análise e adequação do programa curricular que não é estático.

Por último, o terceiro capítulo, incluí uma proposta de planificação da Unidade Letiva “A Paz Universal”, tendo por base a reflexão antropológica e ética feita neste trabalho os recursos utilizados e os instrumentos de avaliação adotados e construídos

¹ O Programa foi elaborado pelo SNEC, a mando da CEP, uma vez que segundo a Concordata de 2004, a CEP é a autoridade que tem a competência exclusiva na “definição do conteúdo do ensino da religião e moral católica, em conformidade com as orientações gerais do sistema de ensino português” (República Portuguesa & Santa Sé, 2004).

durante o estágio, bem como a aprendizagem realizada e o balanço crítico do desempenho durante o Mestrado.

Iª Parte - Caracterização da Turma e Gestão Curricular

1.1. Caracterização da Turma e da escola

“Os alunos não são peças de uma máquina – são pessoas que merecem ser amadas e vistas com atenção... A sala de aula não é um conjunto indiscriminado de 25 ou 30 alunos. São pessoas individuais e o professor tem de aprender a lidar com cada uma, de acordo com as suas motivações, os seus itinerários e os seus ritmos.” (Carneiro, 2012)

No âmbito do estágio realizado no Colégio Nossa Senhora de Lourdes, realizamos a caracterização da Turma A, do 7.º Ano, com base nos dados recolhidos através do Programa escolar Inovar, do questionário oficial do Colégio, elaborado para recolha de dados, e do questionário elaborado especificamente para a disciplina de EMRC.

A caracterização é um processo e uma ferramenta essenciais para uma adequada gestão e decisão curricular, planificação e avaliação. É fundamental o maior conhecimento da realidade dos alunos que compõem a turma, para que se possa mais facilmente adaptar os objetivos, conteúdos e estratégias no sentido de “garantir ... o acesso de todos à escola e uma aprendizagem diferenciada» (Pacheco, 2017) e o desenvolvimento integral (pessoal e social) de cada aluno (Lei 46/86, art.º 1 e 2).

Neste nosso trabalho começaremos por estabelecer um enquadramento teórico para, num momento posterior, apresentarmos os dispositivos de análise que servirão de fontes de dados essenciais para a caracterização da turma. Por fim, delinearemos algumas leituras que consideraremos fundamentais para a gestão curricular e pedagógica da disciplina de EMRC.

1.1.1. Enquadramento teórico / contextualização

Alicerçados no princípio de que o currículo se programa, “tendo por base a articulação orgânica de três fatores fundamentais: a sociedade...; os conhecimentos

científicos...; o aluno com as suas características próprias, no estágio de desenvolvimento físico e psicológico em que se encontra, inserido num determinado ambiente sociocultural... desenvolvimento abrange as áreas intelectual, emocional, social, moral e religiosa” (SNEC, 2014), assumimos que no processo de ensino-aprendizagem é necessário um conhecimento de todos os intervenientes nesse processo (o professor de si próprio, dos alunos, da turma, dos contextos).

De facto, a construção e a gestão do currículo exige um conhecimento do meio e dos alunos, que é atualizado através da recolha de diferentes tipos de informação, de forma a se poder adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos (cf. DGE, 2017).

E para que a informação recolhida possa ser utilizada na tomada de decisões fundamentadas sobre as práticas pedagógicas e didáticas, é necessário que seja organizada, interpretada e refletida (cf. Roldão, 1999)

Se “a pessoa humana está no centro da educação e esta visa a sua plena expansão, num ambiente cultural de compreensão das diferenças, de reconhecimento do ponto de vista do outro e no respeito por ordens morais diversas, num quadro de igualdade e de liberdade de cada um e de todos os seres humanos... é dever da escola promover sempre o bem de cada um, numa comunidade de procura de bem comum (o bem de cada um e o bem de todos)” (Azevedo, 2015). Analisar/diagnosticar/conhecer situações dos alunos no que se refere às suas formas e condições de aprendizagem terá de ser o primeiro passo da atividade docente, ou seja, da intencionalidade educativa (construção e gestão curricular), e, ao mesmo tempo, deverá ser uma competência essencial do professor (cf. Roldão, 1999).

Assumindo o conceito de aprendizagem mediada de Vygotsky, para quem o professor é o mediador da aprendizagem, consideramos que a ele cabe-lhe a importantíssima tarefa de interpretar contextos, as suas consequências e refletir sobre as práticas letivas para promover a individualização do ensino e de estratégias². Neste

² O conceito de aprendizagem mediada é, para Vygotsky, a aquisição de conhecimentos realizada por meio de um elo intermediário entre o ser humano e o ambiente. O professor é figura essencial do saber por representar um elo intermediário entre o aluno e o conhecimento disponível no ambiente. Para ele há dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos (que são as representações mentais que substituem objetos do mundo real). Segundo ele, o desenvolvimento

sentido, a gestão do currículo (por parte do professor) deve iniciar com a recolha de informação sobre o contexto cultural, social e familiar do aluno, bem como sobre o processo educativo anteriormente realizado. O professor deverá, também, ter informações sobre limitações e condições de saúde que são necessárias para o bem-estar do aluno ou que possam interferir no processo de aprendizagem, bem como os seus interesses, expectativas e conhecimentos prévios. Será a partir deste conjunto de informações – obtidos através de uma caracterização inicial e de uma observação e recolha de informação contínua – que o docente explicita as suas intenções educativas, planeia a sua intervenção, isto é, realiza a gestão do plano curricular em articulação com o projeto educativo da escola. Trata-se, portanto, de um processo contínuo, pelo que exige uma avaliação contínua.

Se ensinar é a “ação especializada de promover intencionalmente a aprendizagem de alguma coisa por outros” (Roldão, 2009), então, ao professor, neste processo de ensino-aprendizagem, compete a tarefa estratégica de planificar, conceber materiais didáticos adequados, regular as aprendizagens e, por fim, avaliá-las, o que se separa da ideia de aprendizagem do aluno, na qual ele maioritariamente realiza todo o esforço para aprender. Ensinar é então procurar a melhor solução para que o aluno aprenda eficazmente o conteúdo curricular em questão “seja esse conteúdo cognitivo-conceptual, factual, processual, atitudinal, ou uma combinatória de vários destes tipos de aprendizagens que fazem parte do enunciado dos currículos atuais” (Roldão, 2009).

Esse conhecimento condicionará não apenas o planeamento, como também a forma de atuar perante os alunos. É realmente importante e fundamental esta etapa de conhecimento de cada aluno e de todos os alunos constituintes da turma.

Só desse modo é que se pode cumprir as prioridades estabelecidas pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo (cf. Artigo 1.º & 2; Artigo 2.º & 1) os princípios orientadores expressos no Decreto de Lei n.º 55/2018 (artigo 4.º: b; c; d; e) e a finalidade da disciplina de EMRC, estabelecida no Programa curricular: “a formação global do aluno, que permita o reconhecimento da sua identidade e, progressivamente, a construção de um projeto pessoal de vida.” (SNEC, 2014).

dessas representações se dá sobretudo pelas interações, que conduzem à aprendizagem (cf. Monroe, 2018).

No processo de ensino-aprendizagem, a caracterização da turma é um processo e um instrumento fundamental para que a gestão curricular, quer nos momentos de planificação quer de avaliação, alcance a finalidade da formação integral de cada aluno e a inclusão de todos os alunos, não havendo margem para qualquer forma de exclusão e/ou discriminação.

1.1.2. Dados objetivos relevantes para a lecionação de EMRC

1.1.2.1. Instrumentos e metodologia

Para a caracterização inicial da turma, utilizamos os dados constantes no programa INOVAR, na Ficha de caracterização do Aluno (questionário elaborado pelo Colégio) e na ficha construída pelo docente (Eu e a disciplina de EMRC), especificamente para a disciplina. Estes serão fontes de informação para uma caracterização inicial, pois este deverá ser um processo contínuo que exige uma observação e avaliação constantes.

Essa caracterização feita com base nas informações obtidas e analisadas constituirá um instrumento de base para a gestão curricular, entendido este como “processo de tomada de decisões orientado para as finalidades que se pretendem atingir (Roldão, 1999), na reflexão sobre a prática pedagógica e didática.

Através do INOVAR e da “Ficha de Caracterização do Aluno” (cf. Anexo A) obteremos essencialmente informações socio-biográficas, mais concretamente sobre o contexto social, familiar, percurso escolar, preferências académicas, informações de saúde e condições/recursos logísticas dos alunos. Seleccionaremos, portanto, os dados que consideramos importantes para a lecionação de EMRC. No questionário elaborado especificamente para a disciplina de EMRC “Eu e a disciplina de EMRC”(cf. Anexo B), encontraremos dados relativos à forma e às expectativas e perspectivas que os alunos têm da disciplina, bem como procuraremos ativar e ao esmo tempo obter informações sobre conhecimentos prévios sobre os temas do programa de EMRC do 7.º Ano (As Origens; As Religiões; A Riqueza dos Afetos; A Paz Universal). Este mesmo questionário foi adequado e aplicado no meio da lecionação Unidade Letiva de estágio, com o objetivo de conhecer melhor os elementos da turma quanto às perspectivas, interesses / motivações e aprendizagens realizadas (cf. Anexo C).

Entendemos que ambos os dados obtidos pelos diferentes instrumentos se complementam na concretização/realização de uma caracterização mais aprofundada e cuidada dos alunos e destes na relação com a disciplina de EMRC.

1.1.2.2. Caracterização da Escola

Apresentamos de seguida os dados constantes no programa INOVAR, a que tivemos acesso, bem como nos inquéritos que elencamos anteriormente.

O núcleo da Prática de Ensino Supervisionada teve lugar no Colégio de Nossa Senhora de Lourdes, que se localiza no centro da cidade do Porto. O Colégio é uma escola católica, propriedade da Congregação das Religiosas do Amor de Deus em Portugal, desde o ano de 1942, quando lhe foi concedido o alvará nº 483 pelo Ministério da Educação. “As Irmãs do Amor de Deus, como responsáveis diretas pela educação que se oferece neste Centro, têm como propósito assegurar o carisma educativo cujo objetivo é fazer de cada aluno um ser integral, segundo o pensamento humanista cristão que tem Cristo como supremo modelo e horizonte de utopia. O carisma das Irmãs do Amor de Deus consiste em experimentar o amor gratuito de Deus e em ser expressão desse amor junto dos outros através da educação” (Projeto educativo do Colégio).

O Colégio tem oferta escolar desde o pré-escolar até ao 9º ano (3º ciclo). O Projeto Educativo do Colégio em vigor neste ano letivo de 2018-2019, “abrange os aspetos didáticos, pedagógicos e pastorais, compreendidos como uma realidade inseparável. Nele se orienta toda a tarefa educativa para o objetivo final do Homem que se projeta no nosso modelo de Escola: pessoa livre, solidária e transcendente.... O projeto do Homem integrado que procuramos, e no qual o nosso Colégio aplica as energias vocacionais e profissionais de toda a sua comunidade, exprime-se nos seguintes campos de aprendizagem: aprender a ser, aprender a amar, aprender a pensar, aprender a tomar decisões, aprender a fazer. Para isso, propomos e seguimos uma metodologia na qual o próprio aluno tem a parte principal da ação, guiado e orientado pelos educadores, na medida das suas necessidades.” (Projeto Educativo).

O grupo de alunos acompanhado ao longo da prática de ensino supervisionada pertence ao sétimo ano, turma C. A disciplina de EMRC é de frequência obrigatória, pois

de acordo com o projeto curricular, “anuncia-se explicitamente o mistério da salvação em Cristo e cultivamos os meios mais aptos para animar a vida cristã individual e comunitária. Fazemos esta oferta em liberdade, porque acreditamos que todos os que solicitam admissão no nosso Colégio conhecem o seu projeto cristão. No entanto, respeitamos a livre determinação das pessoas em matéria religiosa, solicitando, simultaneamente, respeito e aceitação pelo caráter cristão do Centro e por todos os que identificam a própria conduta com o mesmo (cf. CNSL, 2018).

1.1.2.3. Caracterização da Turma

Com base nas informações recolhidas através da “Ficha de Caracterização do Aluno”, do Programa INOVAR e do questionário “Eu e a disciplina de EMRC” obtivemos alguns dados sobre os elementos da turma, cuja análise se pretenderá o mais objetiva possível, tendo em vista a tomadas de decisão curricular que possibilitem o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Dados obtidos a partir da “Ficha de Caracterização da Turma” e do Programa Inovar (cf. anexo A):

A turma é composta por 23 alunos e as suas idades estão compreendidas entre os 11 e 13 anos, sendo que na sua maioria têm 12 anos (cf. Anexo Gráfico 2). Existe, portanto, uma homogeneidade quanto à idade. Este dado é corroborado com a informação obtida no item sobre retenção: só há nenhum aluno repetente. No que diz respeito a limitações por problemas de saúde, apuramos que um aluno requer necessidades educativas especiais, daí a turma ser composta por 23 alunos. Quanto ao percurso escolar, maior parte dos alunos frequentaram o Colégio nos dois anos imediatamente anteriores.

São provenientes de contextos sociais, económicas e culturais muito similares: a) Vivem, na sua maioria, na cidade do Porto e/ou em localidades contíguas à cidade invicta (cf. Anexo Gráfico 3). Exceto um aluno, os alunos são de nacionalidade portuguesa. Um aluno tem nacionalidade Angolana, mas vive em Portugal há bastante tempo; b) Relativamente às habilitações literárias dos pais / encarregados de educação, os alunos revelaram que a maioria tem formação académica superior (cf. Anexo Gráfico 4) e que predominam, quanto à atividade profissional dos mesmos, trabalhadores com funções

técnicas e superiores, nas áreas ligadas à economia, gestão, saúde, advocacia e ensino (cf. Anexo Gráfico 5). Verificamos, também, que ambos (tanto os pais como as mães) trabalham; c) No que concerne ao ambiente familiar, e uma vez que os pais são os parceiros mais diretos da escola (Roldão, 1999), verificamos que a estrutura dos familiares (ascendentes ou outros) com quem os alunos(as) vivem, é, igualmente, homogénea. Quanto ao agregado³ familiar constatamos que em 19 dos alunos é composto por pai, mãe e irmão(ã)s. Dois alunos vivem alternadamente com um dos progenitores e um vive com os tios e primos. A nível da conversação com os pais, os dados indicam que há conversação, ainda que haja variação entre as “poucas vezes” e “muitas vezes”, sendo esta última a mais preponderante. Em relação ao controlo dos pais relativamente aos cadernos, onze alunos selecionaram “nunca” e seis “nunca costumam ver a caderneta”. Outro dado de salientar é o facto de dezanove alunos terem como encarregada de educação a mãe; d) Quanto a recursos informáticos, e logísticos para estudo, apuramos que todos os alunos têm computador com acesso à internet e têm local próprio para o estudo em casa, sendo que a média de horas de estudo diárias anda por 1h30 (só um caso que refere que estuda também nas explicações); e) Relativamente ao apoio no estudo, dezasseis alunos afirmaram que estudam com a ajuda de alguém, tendo sete assinalado que estudavam sozinhos.

Em relação às disciplinas mais vezes mencionadas como as mais preferidas foram Educação Física, Ciências Naturais, Físico Química, TIC juntamente e geografia (cf. Anexo Gráfico). As disciplinas menos preferidas mencionadas foram a Língua Portuguesa, Matemática, História, TIC (cf. Anexo Gráfico 8).

No contexto de início de ano, de entrada no 3º ciclo, vinte e um alunos indicaram que pretendem entrar na Universidade, enquanto dois não responderam a esta questão. E no que respeita às profissões que esperam exercer, cinco alunos responderam que “não sei”, tendo os demais mencionado várias profissões.

Em relação às expectativas relativamente à disciplina de EMRC pudemos aferir que “tirar boas notas” é a expectativa que surgiu com maior frequência. A seguir “Aulas divertidas”. É de salientar, ainda, que três alunos não manifestaram as suas expectativas: um disse que “não sabe” e dois que “não têm expectativas”.

³ Entendemos por “agregado familiar” o número total de pessoas que vivem no mesmo espaço / casa.

Dados obtidos do questionário “Eu e a disciplina de EMRC (cf. Anexo B):

Pelo questionário pudemos confirmar que todos os alunos já frequentaram a disciplina de EMRC. Quanto ao possível contributo da disciplina de EMRC para a aquisição de conhecimentos e para o crescimento pessoal (cf. Anexo Gráfico 9) começamos por referir que 8 alunos responderam que não contribui. No entanto, os aspetos indicados pelos que responderam que a disciplina é importante e pode contribuir para o conhecimento e para o crescimento foram: “para ser melhor amigo”, “na parte dos valores da vida”, “para falar sobre a empatia e solidariedade”, “para aprender algo que não se saiba”, “para ajudar a ver o mundo de outra forma”, “para fazer crescer enquanto pessoas, cidadãos e cristãos”, “para pensar e refletir sobre as nossas ideias”, “para organizar opiniões”, “para aprender a respeitar os outros”, “para ajudar a compreender a realidade”.

Das estratégias apresentadas, aquelas que foram selecionadas como as que favorecem uma melhor aprendizagem (cf. Anexo Gráfico 10), foram as “visitas de estudo”, as “atividades / trabalhos em grupo” e a “visualização de filmes / documentários” as mais assinaladas. É de salientar o fato de não terem sido assinaladas os, “TPC” e os “ditados”. Três alunos apresentaram as seguintes sugestões: “trabalhos práticos”, “trabalhos através do Manual” e “copiar alguns excertos do manual”.

No que diz respeito aos objetivos (conhecimentos e aprendizagens) fundamentais para o crescimento / desenvolvimento (cf. Anexo Gráfico 11) destaca-se o “crescer como pessoa”, “ver o mundo de outra forma” e “compreender a realidade”. De seguida, aparecem “conhecer novas culturas e mentalidades”, “ser capaz de expandir as minhas perspetivas e objetivos”, “oportunidade de falar com outras pessoas”, “estruturar perguntas sobre o sentido da vida”, “construir um projeto pessoal de vida” e “relacionar a ciência com a religião” como os objetivos pretendidos. Por fim, os objetivos menos selecionados foram “conhecer a mensagem e cultura cristã”, “compreender o fenómeno religioso” e “aprender o fundamento religioso da moral cristã”. Ninguém apontou outros objetivos.

Quanto às aprendizagens expectadas na disciplina de EMRC, três alunos não responderam, um aluno respondeu “não sei”, um aluno rasurou o que tinha escrito, e os

demais alunos deram respostas variadas. Essas respostas foram: “sobre a as teorias da ciência”, “as origens”, “conhecer outras instituições”, “aprender sobre o amor e a amizade entre família”, “conhecer outras culturas e religiões”, “aprender sobre o nosso passado”, “aprender mais sobre as crianças de outros países e como é que é a vida lá”, “aprender novas formas de vida”, “fazer trabalhos relacionados a caridade e solidariedade”, “aprender a como ajudar outras instituições”.

A estes dados obtidos através do INOVAR e dos questionários podemos acrescentar o parecer da diagnose realizada a partir das primeiras aulas constatamos: são muitos participativos e com muita facilidade há grande dispersão, o que exige um trabalho contínuo de captar a sua atenção e encaminhar as participações para uma reflexão mais profunda e organizada. Outra característica da turma, observada desde as primeiras aulas, é o sentido de responsabilidade na realização dos trabalhos de extensão curricular.

1.1.2.4. Leitura crítica e ilações curriculares

Se cada aluno é único e cada escola é diferente, na sua missão de incluir a todos, compreende-se a importância de estudar a caracterização da turma, tendo em vista uma gestão curricular e das práticas a implementar que potencie a aquisição de aprendizagens essenciais definidas para a disciplina de EMRC, isto é, ao sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Assim, consideram-se pertinentes para a disciplina de EMRC, em contexto de estágio, as seguintes informações decorrentes da recolha de dados anterior:

- Os alunos transitaram do 2º para o 3º ciclo. Reparei que a mudança de ciclo no Colégio é marcada por uma alteração da sala de aula – no Colégio, cada turma tem uma sala de referência permanente durante o ano letivo – que reforça a ideia dos alunos, por um lado, como um subir, ser mais velho / ascensão (quer no sentido físico/geográfico que subiram de piso), como, ao mesmo tempo é o confronto com os outros mais velhos, isto é, o deixar de ser os mais velhos o início de um outro ciclo;

- Os alunos já frequentaram a disciplina de EMRC no ano transato, até porque esta é de frequência obrigatória, conforme o Projeto educativo da escola.

- É de considerar, contudo, que dos oito alunos que responderam “não” quando se pergunta se a disciplina é importante e pode contribuir para a aquisição de conhecimentos e para o crescimento pessoal. Numa das primeiras aulas apercebi-me de que alguns alunos frequentavam a disciplina porque era obrigatória na escola. Talvez estas respostas sejam expressão disso. Considerando esta hipótese, esta informação ajuda-nos a perceber que a motivação dos alunos para a disciplina pode ser negativa. Assim sendo, será importante estar atento e observar quais os interesses dos alunos, para, através desses interesses, conseguir atingir os objetivos e conteúdos curriculares.

- Os alunos que consideram a importância e o contributo que a disciplina pode ter para o seu próprio crescimento e formação como pessoas evocaram a amizade, os valores, a empatia e solidariedade, o aprender algo que não se saiba, “o ver o mundo de outra forma, o crescer enquanto pessoas, cidadãos e cristãos, o pensar e refletir sobre as próprias ideias, o organizar as opiniões, o aprender a respeitar os outros e o ajudar a compreender a realidade, como formas em que a disciplina pode contribuir. A questão dos valores, da compreensão (pensar e refletir) e as relações parecem ser as questões centrais e os interesses fundamentais dos alunos. De facto, como poderemos ver mais à frente, eles estarão refletidos na análise dos outros dados. Seria interessante e importante analisar as Aprendizagens Essenciais, os objetivos e os conteúdos prescritos no Programa de EMRC à luz destas interesses e anseios dos alunos. Podemos, no entanto, numa leitura superficial, dizer que parece haver um desequilíbrio entre as duas realidades. É algo a aprofundar futuramente. Neste ano e no contexto do programa a cumprir não foi possível realizar esta análise. Fica em aberto este estudo.

- É uma turma bastante participativa e segundo as indicações do professor titular e da Diretora de Turma e da experiência das primeiras aulas que assisti e lecionei, constatei que com facilidade se dispersam, pois, aproveitam todas as ocasiões para tecerem conversas paralelas. Ajuda-nos a entender esta característica da turma, se considerarmos que a turma integra alunos da mesma faixa etária – idade em que se começa a estabelecer relações –, que já se conhecem a algum tempo e o facto de ser equilibrada quanto ao número de alunos e de alunas. Os alunos têm, porém, consciência do seu comportamento e da necessidade de mudança e de melhorar o comportamento.

É necessário captar a sua atenção. Para isso podemos recorrer às estratégias como a visualização de filmes / documentários curtos – que foram as mais selecionadas –, que sejam adequadas ao tema e que possam ser explorados através de debates e diálogos.

- Quanto aos objetivos que os alunos esperam em relação à disciplina EMRC destaca-se o “crescer como pessoa” como a opção mais selecionada. De acordo com a perspetiva de Erikson podemos compreender a escolha destes objetivos se considerarmos que, segundo ele, o período com maior relevo para o desenvolvimento da personalidade é o da adolescência, onde a tarefa da construção da identidade se constitui como tarefa primordial, ou seja, trata-se de uma fase de reconstrução de estádios anteriores e de preparação para a vida adulta. O período da adolescência que segundo o autor inicia pelos 12, é a idade na qual o adolescente desenvolve uma identidade psicossocial, isto é, a compreensão da sua singularidade e do seu papel no mundo. “A construção da identidade é a tarefa fundamental deste estádio. O adolescente começa a preocupar-se com a imagem que transmite aos outros e com a incerteza de papéis que poderá assumir na idade adulta. Neste período, o adolescente procura alternativas e toma decisões que contribuem para a definição de si próprio”. (cf. Oliveira, 2005). É importante ter presente este aspeto, no sentido de oferecer várias perspetivas que favoreçam esse desenvolvimento. Se é necessário ter um cuidado constante com os possíveis objetivos e conteúdos prescritivos e moralistas, mais cuidado nesta fase onde a personalidade se está a desenvolver. Importância do raciocínio dedutivo, crítico; é importante desenvolver o espírito reflexivo, apostar em atividades e estratégias de carácter reflexivo, uma vez nesta faixa etária se procura o conhecimento da realidade e de outras culturas e perspetivas, o desejo de conhecer o mundo que os rodeia. E, segundo Piaget, esta é uma idade de efervescência cognitiva, de disponibilidades para novos conhecimentos, raciocínios, discussões e confrontos. É a fase de pensar o pensamento (metacognição), a forma e o conteúdo, o diálogo interno, autorreflexão e autocorreção (FCTUC, 2005/6).

Será, portanto, importante que os conteúdos a transmitir, os recursos a utilizar e as estratégias a adotar sejam a partir da experiência vivencial dos alunos.

Também podemos compreender que os objetos mais selecionados a seguir foram “ver o mundo de outra forma”, “compreender a realidade”, “conhecer novas culturas e mentalidades”, “ser capaz de expandir as perspetivas e objetivos”, se considerarmos o que foi enunciado por Bruner quando diz que após os 10 anos, quando se inicia a terceira

etapa de desenvolvimento chamada etapa da representação simbólica, a criança começa a ser capaz de representar a realidade através da linguagem simbólica, de carácter abstrato, isto é, sem uma dependência direta da realidade. Ao entrar nesta fase, a criança começa a ser capaz de fazer a sua leitura da realidade e também a transformar a mesma realidade. Neste sentido, o autor aconselha a estimular a criança quer a nível cultural quer linguístico. (cf. Bruner, 1960). Consideramos que favorecerá a aprendizagem evocar pessoas, acontecimentos e notícias da história e da atualidade como exemplos concretos que sirvam de base para a reflexão teórica dos temas – ou seja, será oportuno confrontar a transmissão do saber com a realidade sócio-histórica para “fazer aprender alguma coisa a alguém” (Roldão, 1998) – e utilizar recursos e estratégias que estimulem os alunos para o debate e a argumentação como a música, as imagens... (linguagem simbólica).

- Existe na turma um aluno com necessidades educativas especiais que, apesar de não ser rejeitado, parece não totalmente integrado nas dinâmicas de sala e de recreio. É importante estar atento a esta situação de modo a promover a integração do aluno nas diversas dinâmicas, de forma que não seja impositiva, forçada, mas espontânea. Neste aspeto é necessário obter informação concreta sobre as estratégias que o Conselho de Turma está a usar e a adotar, em vista de favorecer uma maior integração deste aluno na turma.

- No que diz respeito às atividades foram destacadas a “visita de estudo” e os “trabalhos de grupo”, o que denota o gosto pela interação. Já Joaquim Azevedo numa apresentação feita diz que uma das principais funções que a escola desempenha para os jovens é o convívio (ter amigos; conviver) (cf. Azevedo, 1990). É importante desenvolver estratégias que valorizem esta dimensão da interação e que promovam aprendizagens essenciais. Parece-nos que os trabalhos em grupo (durante e fora da aula), as dinâmicas de grupo com intencionalidade pedagógica poderão ser apostas.

1.1.3. Decisões curriculares

É necessário “definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução por todos das aprendizagens pretendidas”. (Roldão & Sílvia, 2018)

Atendendo às características dos alunos da turma e procuraremos diferentes opções de apresentação, exploração e aprofundamento dos temas organizadores, tendo em conta os conhecimentos prévios dos alunos, a partir dos seus interesses, do estilo de aprendizagens (para esta contamos com os dados obtidos). Procuraremos proporcionar a criatividade dos alunos através de ativação de diversos mecanismos que criem oportunidades para que todos acedam a aprendizagens essenciais. Privilegiaremos o recurso à música, a pequenos vídeos e aos meios de comunicação como forma de apresentar e meios de explorar os temas, como recursos mais divertidos (segundo os dados obtidos), sem deixar de ser profunda. Criar-se-ão espaços de interação entre grupos, interajuda e partilha, como estratégia pedagógica diferenciadora, porque a heterogeneidade é riqueza construtiva da comunidade humana em causa. Quanto às estratégias apostaremos no diálogo. Exposições curtas, assertivas. Procuraremos privilegiar o método existencial hermenêutico.

É de salientar que os alunos tenham utilizados os conceitos de respeito, aceitar o outro, diálogo, como conceitos intrínsecos ao conceito da Paz. Neste sentido iremos pensar a paz a partir da pedagogia cristã do respeito /amor pelo outro, a partir do desafio ético da proximidade, do diálogo como dinâmico de acolhimento, como contributo para a fundamentação antropológica da Unidade Letiva “A Paz Universal”.

1.1.4. Conclusão

A caracterização deve ser um processo contínuo, pois compreender o aluno no seu contexto implica selecionar e utilizar diferentes formas e meios de observação e registo, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, que permitam ver a o aluno sob vários ângulos e situar essa “visão” no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem. A organização, análise e interpretação dessas diversas formas de registo constitui-se como um processo de documentação pedagógica, que apoia a reflexão e fundamenta o planeamento e a avaliação.

É importante que o processo de ensino-aprendizagem não coloque em causa a igualdade e diversidade de cada ser humano, abrindo a todos os alunos, enquadrados nos

seus contextos, a mesma oportunidade de acesso ao saber, embora, por vezes, por meios diferentes.

Neste sentido, analisaremos as metas, objetivos e conteúdos prescrito para a Unidade Letiva “A Paz Universal”, no PEMRC, como contributo na reformulação dos objetivos e conteúdos que possam não expressar a intencionalidade curricular da escola.

1.2. Gestão curricular

“A noção de gestão curricular (...) nada tem de novo. Novo será talvez só o uso – e até abuso – linguístico que dela se faz hoje no discurso educativo. Sempre se geriu o currículo e sempre terá de se gerir, isto é, decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados... Mas a maioria dessas decisões passavam-se distantes da escola e dos professores, a nível central, quase limitando a gestão curricular – as decisões – dos professores, no plano coletivo, à distribuição dos conteúdos pelos trimestres e à atribuição das classificações, e, no plano individual, à planificação das suas aulas quotidianas”. (Roldão & Sílvia, 2018)

Assentes neste pensamento curricular iremos estruturar a nossa reflexão e gestão curricular da disciplina de EMRC para o 7.º Ano de escolaridade, no Colégio Nossa Senhora de Lourdes, em contexto de ano de estágio.

1.2.1. Quadro teórico de referência

Na leitura do DL 55/2018, mais concretamente no artigo 4.º Princípios orientadores, podemos aferir, que a gestão curricular é entendida como um processo essencial, que envolve toda comunidade educativa e que integra e agrega toda a atividade educativa escolar, na prossecução do objetivo de que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes, ou seja, as competências definidas no Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória (PASEO) (cf. PASEO, 2017).

Neste mesmo sentido, Maria do Céu Roldão, afirma que “em toda e qualquer prática educativa escolar está sempre presente um determinado modo de concretizar uma opção de gestão curricular... uma opção sobre o que ensinar, como organizar a aprendizagem e como avaliar os seus resultados – ou seja, a gestão curricular é inerente a qualquer prática docente” (Roldão, 1999). Ou seja, toda a ação educativa é um processo de gestão e de permanente tomada de decisões orientado para as finalidades que se pretendem atingir, o qual “implica analisar a situação que se apresenta e confrontá-la com aquilo que se pretende conseguir” (Roldão, 1999).

O que entendemos, então, por gestão curricular? Para melhor respondermos a esta questão, começaremos por definir o que entendemos por currículo escolar. Assumimos a ideia de que se trata do core (coluna vertebral), isto é, do conjunto de “aprendizagens essenciais comuns, que “é socialmente reconhecido como competência(s) indispensável(is) que o aluno deverá adquirir na escola” (Roldão, 1999)⁴. E que aprendizagens são essas? A autora responde que são os conhecimentos de vários níveis e tipos, valores, técnicas que a sociedade considera necessárias para se sobreviver e que cada um dos seus membros precisa de se apropriar para nela se integrar de forma satisfatória, constituindo-se como um percurso de aprendizagem face aos objetivos e oportunidades proporcionadas (Roldão, 2013)⁵.

Concordamos, portanto, que “o currículo constitui o núcleo definidor da existência da escola. A escola constituiu-se historicamente como instituição quando se reconheceu

⁴ Consideramos pertinente e abrangente colocar em paralelo a perspectiva de Kerr (1968), para quem currículo “tanto pode significar o programa estruturado de conteúdos disciplinares prescrito por alguém, como o conjunto de todas as experiências que o aluno realmente vive na escola. estes dois exemplos ilustram bem as grandes divergências que se podem encontrar nas definições de currículo. a primeira é sobre o que o professor deve ensinar sobre um conteúdo específico; a segunda é sobre o que os alunos realmente aprendem, independentemente do conteúdo a que se refere”. Esta definição distingue-se daquela mais tradicional proposta por John Fairhurst Kerr que entende currículo como “toda a aprendizagem planeada e guiada pela escola, seja ela ministrada em grupos ou individualmente, dentro ou fora da escola”. (Kerr, 1968).

⁵ Respigamos, para confronto, o entendimento de currículo subjacente à legislação atual, mais concretamente do decreto de lei 55/2018: artigo 6.º finalidade 1 — o currículo visa garantir que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam, alcançam as competências definidas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. 2 — com vista a atingir aquela finalidade, e sem prejuízo da autonomia e flexibilidade exercida pela escola, à conceção do currículo subjazem os seguintes princípios: a) acesso ao currículo por todos os alunos num quadro de igualdade de oportunidades, assente no reconhecimento de que todos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo em todas as áreas de estudos; b) coerência e sequencialidade das aprendizagens; c) possibilidade de reorientação do percurso escolar dos alunos nos ciclos e níveis de ensino em que existam diversas ofertas educativas e formativas; d) assunção dos projetos e atividades desenvolvidos na comunidade escolar como parte integrante do currículo;

a necessidade social de fazer passar um certo número de saberes de forma sistemática a um grupo ou sector dessa sociedade” (Roldão, 1999). Do ponto de vista do currículo é este que “define a natureza da instituição escolar, isto é, a escola existe porque e enquanto se reconhece a necessidade de, através dela, veicular, desenvolver e fazer adquirir, um currículo ou corpo de aprendizagens – seja o que for que se considere dever constitui-lo” (Roldão, 1999).

A partir desta definição de currículo, podemos dizer que a finalidade da gestão curricular é garantir a melhoria das aprendizagens de todos os alunos, que é função essencial da escola⁶, ou seja, “é decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados...” (Roldão, 1999).

E se a escola se define como instituição curricular, e o currículo é o corpo de aprendizagens que determinada sociedade considera essencial para todos – numa perspectiva de inclusão (cf. Roldão, 2013), levantam-se, então, as seguintes questões: Qual o papel e poder (autonomia e responsabilidade) dos professores (inclusive de EMRC) na gestão – construção e aplicação / operacionalização – do currículo escolar? Será que o currículo escolar tem acompanhado a realidade, a qual se caracteriza por estar em constante mudança?

Conscientes de que não conseguiremos e de que não é o objetivo deste trabalho responder profundamente a estas questões, e antes de qualquer tentativa de resposta, convém referir que “uma das principais dificuldades da escola atual – e a principal responsável pelo seu crescente insucesso na educação satisfatória de um número cada vez maior dos seus alunos, que saem escolarizados (mas não educados ou sequer instruídos) – reside no formato organizativo que a escola continua a perpetuar, quando a realidade é profundamente diferente da de décadas anteriores” (Roldão, 1999), ou seja, o problema de “responder satisfatoriamente a todos, garantindo-lhes um bom apetrechamento educativo – sendo que esses todos são cada vez mais diferentes” (Roldão, 1999). É

⁶ “Conseguir que os alunos adquiram as aprendizagens curriculares com uma eficácia aceitável que lhes permita assegurar a sua sobrevivência social e pessoal e um nível de pertença e desempenho sócio-cultural que permita à sociedade manter-se equilibrada e superar os riscos de ruptura.” (Roldão, 1999)

necessário, portanto, que o conteúdo curricular varie e continue a variar do mesmo modo que as necessidades e pressões sociais evoluem.

Para isso é importante pensar o currículo em termos de binómio e não como um corpo uniforme⁷, ou seja, é essencial que não se continue a concebê-lo “de uma forma estática, definida, nos seus conteúdos, organização e modelos de trabalho, a partir de um único padrão, centralmente definido” (Roldão, 1999).

Há quem defenda, por um lado, uma lógica educacional e de organização do currículo em que o papel dos professores é cumprir o que os órgãos do Ministério prescrevem e, por outro, dos que apostam na autonomia e descentralização e numa maior capacitação das escolas e dos professores (Leite & Fernandes, 2010). Por sua vez, Ponte afirma que há duas alterações no contexto nacional que merecem especial relevo. “Uma, é a mudança nas dinâmicas que ocorrem dentro da sala de aula, tendo por base tarefas que colocam a atividade do aluno como base fundamental do processo de ensino-aprendizagem. A outra, é o papel do professor em face do currículo. O professor está a deixar de ser visto como um simples transmissor de um programa estabelecido a nível nacional, para passar a ser encarado cada vez mais como um protagonista com responsabilidades na criação de um currículo em ação verdadeiramente adaptado às necessidades dos seus alunos” (Ponte, 2002).

Se, por um lado, os professores têm sido mais consumidores de diretrizes e currículos definidos pelo Ministério da Educação do que “conceptores de projetos locais”, por outro, “a ideia de currículo como projeto capaz de se adequar à diversidade das situações e das características das populações escolares está associada a teses que apontam para a necessidade e a possibilidade da ação dos professores ser guiada pela inovação e por um trabalho em equipa” (Leite & Fernandes, 2010).

Na mesma linha, Roldão diz que se as decisões entrarem cada vez mais no campo específico da gestão curricular de cada escola e dos seus docentes, uma vez que dará

⁷ Quais são os termos desse binómio? O primeiro elemento prende-se com a dimensão do que é socialmente necessário a todos – as aprendizagens essenciais comuns, o core curriculum, o que é socialmente reconhecido como competência(s) indispensável(is) que o aluno deverá adquirir na escola. O segundo termo do binómio refere-se à concretização que cada escola faz desse core curriculum, concebendo-o como um projeto curricular seu, pensado para o seu contexto e para a aprendizagem dos seus alunos concretos, e incorporando adequadamente as dimensões locais e regionais. A operacionalização deste binómio – em que cada termo só pode definir-se em articulação com o outro – constitui o essencial da gestão curricular” (Roldão, 1999).

“maior visibilidade ao processo – e ao conceito – de gestão curricular e maior responsabilidade aos gestores locais do currículo (as escolas e os professores concretos, trabalhando profissionalmente para uma determinada comunidade com o seu conjunto concreto de alunos)” (Roldão, 1999).

Pensámos, então, que um dos desafios atuais dos professores é refletir e trabalhar em conjunto (em equipa) sobre o dia-a-dia escolar e sobre o que fazer. E para “fazer emergir, e consolidar, esta cultura de trabalho em equipa pressupõe, por um lado, olhar os contextos profissionais como espaços de formação dos professores (espaços de auto e hétéro formação) e, por outro, conceber a escola como uma instituição curricularmente inteligente, isto é, uma escola que se desafia continuamente a si própria e que procura, envolvendo todos, instituir uma dinâmica interna e externa conducente à melhoria da qualidade da educação das crianças e dos jovens que acolhe” (Leite & Fernandes, 2010).

Na convicção de que “não se inova sozinho”, e reforçando o que dissemos anteriormente, o maior desafio para a mudança desejada, será envolver e responsabilizar todo o corpo docente num trabalho em equipa, o qual exige a “capacidade de partilhar com os outros saberes, experiências e poderes, e de construir, no coletivo dos pontos de vista existentes na escola, uma plataforma de ação entre todos concertada que (...) configurará o sentido de autonomia curricular docente presente no discurso legal, em Portugal” (Leite & Fernandes, 2010).

Em síntese, é importante reconhecer o papel dos professores na construção e inovação curriculares, isto é, como atores centrais na configuração e no desenvolvimento curricular. É necessário confiar nas suas competências e desenvolver programas de formação contínua dos mesmos “enquanto espaço potenciador de um desenvolvimento profissional (...) que capacite para a melhoria educacional. Neste sentido, um dos maiores desafios colocados aos professores será a “ruptura com padrões de conduta convencionais e a adesão a princípios de equidade, de diferenciação e de gestão curriculares que, obrigatoriamente, exigem dos professores a reinvenção de uma nova profissionalidade”. É necessário, neste sentido, também, mudar a lógica de entendimento do currículo, entendido este como o conjunto de conhecimentos, de modo a possibilitar um coerente e eficiente “Emagrecimento curricular”. Repensar e mudar o sistema burocrático necessário, sem dúvida, para um equilibrado funcionamento do sistema educativo. Fazer

emagrecer o currículo, para que este se torne um verdadeiro instrumento de conhecimento e potenciador de aprendizagens (Leite & Fernandes, 2010)

Por fim, considero, igualmente, que a mudança nas escolas e a melhoria na educação terá de ser um projeto que envolva toda a comunidade educativa quer a nível nacional quer a nível local (Municípios, escolas), num processo de participação ativa de todos e de descentralização de poderes e responsabilidades. Cabe, fundamentalmente, aos professores uma responsabilidade “nas opções, decisões e estratégias relativas ao currículo, na sua avaliação e ajustamento, na seleção crítica e/ou na produção de materiais curriculares” (Roldão, 1999).

1.2.2. Proposta de gestão curricular para o 7.º Ano

Se o currículo escolar deve ser entendido como o “conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adotadas para o concretizar ou desenvolver” (Roldão, 1999), e como tal, “como um constructo social, em permanente situação de desconstrução, negociação e reconstrução pelo conjunto de instâncias e atores desenvolvidos, nos seus diversos campos e níveis de poder” (Roldão, 2003), advogamos que o professor de EMRC deve munir-se de todas as ferramentas pedagógicas e curriculares bem como assumir a sua responsabilidade profissional, de modo a realizar uma gestão curricular do programa da disciplina de EMRC com sucesso, isto é, em vista a “conseguir que os alunos adquiram as aprendizagens com uma eficácia aceitável” (Roldão, 1999).

Focados nesta finalidade, teremos que:

a) analisar o Programa de Educação Moral e Religiosa Católica de 2014 (PEMRC) de forma específica os objetivos e os conteúdos prescritos, nomeadamente da Unidade Letiva “A Paz Universal”, de forma a equacionar se são expressão da intencionalidade curricular e de desenvolvimento curricular, ou seja, de um currículo para todos e não só para alguns, os crentes, e reformulá-los, se necessário, no momento concreto da planificação – esta análise será realizada noutro capítulo deste portefólio, e estará na base de ilações e decisões curriculares.

Consideramos que este é um dos maiores desafios que o professor⁸ de EMRC tem de enfrentar, gerir a tensão entre o currículo prescrito – que a CEP tem a missão de elaborar e que entende ser o melhor aos desafios educativos – e o currículo como prática, isto é, como decidir o que se vai aprender e como se vai aprender, para não cair na “tentação de querer impor uma visão do mundo, do homem e da vida e da sociedade de acordo com valores e conhecimento (ou uma doutrina, se se quiser) que sejam assentidos e acatados, de forma mais ou menos acrítica, pelos alunos” (Guimarães & Roldão, 2017);

b) conhecer o PEMRC, o meio (escola e comunidade educativa) e os alunos. Como a intencionalidade educativa, que caracteriza a intervenção docente, exige do profissional uma reflexão contínua sobre as finalidades da sua prática, a gestão curricular na disciplina de EMRC exige, igualmente, um conhecimento profundo dos alunos e do contexto educativo onde estão inseridos, o qual apoie o docente na tomada de decisões e adequações dos objetivos, dos conteúdos e das estratégias, de modo a cumprir o espírito curricular de uma escola para todos (inclusiva)⁹ e de uma educação integral da pessoa/aluno (cf. SNEC, 2014). Por essa razão é necessário obter a caracterização da Turma, de forma a conhecer mais os alunos e a poder adequar as estratégias e os recursos didáticos, no sentido de favorecer o papel do professor que é ensinar e fazer aprender. Realizaremos a caracterização da turma com o objetivo de obter dados / informações dos alunos e seus contextos – cujos instrumentos e análise dos dados obtidos através dos mesmos podemos encontrar em documento que se segue neste portefólio – de modo a tirar ilações curriculares que tenham em vista o sucesso do processo ensino-aprendizagem;

c) tomar as decisões curriculares e estratégicas, que é o momento concreto da planificação – em momento próprio deste portefólio encontraremos as planificações. É importante a ação de planear, a qual implica refletir sobre as intenções educativas e as formas de as adequar aos alunos, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos necessários à sua realização. “O que espero que estes alunos aprendam? Que competências desejo

⁸ Questionar se “as formas e os processos como o currículo explícito no programa de 2014 é apropriado, contextualizado e implementado/operacionalizado pelos professores, a nível mesocurricular” (Guimarães & Roldão, 2017).

⁹ Por esse motivo encaremos o religioso na sua dimensão de facto, tal como é proposto por Régis Debray (2002a e 2002b).

que eles desenvolvam? Como vou avaliar o trabalho realizado?” (Trindade, 2018). Estas são as perguntas fundamentais que presidem ao ato de planear. Deste forma, podemos dizer que planear permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens dos alunos, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas (cf. Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 2016). “O currículo prescrito, só por si, não seja suficiente para responder a tais questões, já que as respostas a produzir obrigam a ter em conta a relação entre os alunos, nas suas singularidades e potencialidades cognitivas e culturais, com as especificidades do património de saberes e saberes-fazer das diferentes disciplinas e igualmente com as particularidades dos territórios educativos, em termos dos seus recursos, oportunidades, constrangimentos e obstáculos” (Trindade, 2018).

Conscientes desta tarefa exigente, que obriga a uma reflexão e atualização contínuas, e alicerçados no trabalho e na reflexão feita em equipa (professores orientadores, colegas de estágio), começamos por propor o seguinte mapeamento curricular para o 7.º Ano, da disciplina de EMRC:

MAPEAMENTO CURRICULAR 7.º ANO

AULAS PREVISTAS							CONTEÚDOS			
1.º PERÍODO	Set.	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Aulas	UNIDADES	TEMAS	
		10	11	12	13	14	1	UL: As Origens	Receção aos alunos	
		17	18	19	20	21	2		Aula de apresentação	
	24	25	26	27	28	3	A origem do universo e da vida: introdução à Unidade Letiva			
	1	2	3	4	5	4	A origem do universo e da vida na perspetiva científica: as teorias			
	8	9	10	11	12	5	As cosmogonias – conceito			
	15	16	17	18	19	6	Leitura simbólica dos textos da criação			
	22	23	24	25	26	7	A origem noutras tradições religiosas: Islamismo, Hinduísmo, Maori			
	29	30	31	1	2		Interrupção letiva			

2º PERÍODO	Nov.	5	6	7	8	9	8		O diálogo entre Religião e ciência	
		12	13	14	15	16	9		Continuação: mesa redonda com um cientista e um religioso	
		19	20	21	22	23	10		O Universo e a vida: em desenvolvimento / inacabado	
		26	27	28	29	30	11		Responsabilidade ecológica	
		Dez	3	4	5	6	7		12	Teste de avaliação
			10	11	12	13	14		13	Entrega e correção do teste; Auto/hétero avaliação
	3º PERÍODO	Janeiro	1	2	3	4			<i>Interrupção do Natal</i>	
			7	8	9	10	11		1	Visita de estudo ¹⁰
			14	15	16	17	18		2	Introdução à Unidade Letiva A Paz Universal: O conceito de paz
			21	22	23	24	25		3	A paz como um desejo: A paz condição essencial para o crescimento e desenvolvimento do ser humano e da sociedade
			28	29	30 ₁₁	31	1		4	O direito à paz
			Fev.	4	5	6	7		8	5
11		12		13	14	15	6		Acontecimento e situações de falência de paz	
18		19		20	21	22	7		Atitudes / comportamentos que conduzem à falência da Paz (causas / ameaças)	
25		26		27	28	1	8		Atitudes / comportamentos geradores de paz	
Março		4	5	6	7	8			<i>Interrupção Carnaval</i>	
		11	12	13	14	15	9		O contributo das religiões na construção da paz – a regra de ouro	
		18	19	20	21	22	10		Visita de estudo à sinagoga	
	25	26	27	28	29	11	Testemunho de um prémio Nobel da Paz / filme			
	1	2	3	4	5	12	Apresentação dos trabalhos			
							Auto e hétero avaliação			
Abril	22	23	24	25	26			<i>Interrupção da Páscoa</i>		
	29	30	1	2	3	1		Universalidade do fenómeno religioso: introdução à UL (aula assistida)		
	Maio	6	7	8	9	10		2	As religiões abraâmicas: Islamismo	
		13	14	15	16	17		3	As tradições orientais	
		20	21	22	23	24		4	As religiões abraâmicas: Judaísmo	

¹⁰ Esta visita de estudo foi planeada pela disciplina de Geografia

¹¹ Dia escolar da não violência e da Paz.

	27	28	29	30	31	5		O possível diálogo inter-religioso e a tomada de posição pessoal
Junho	3	4	5	6	7	6		Teste de avaliação e correção do teste
	10	11	12	13	13			Auto/hétero avaliação
	<i>Feriado Nacional</i>							

Aulas previstas: 30					
	segundas	terças	quartas	quintas	sextas
1º período	12	-	-	-	-
2º período	12	-	-	-	-
3º período	6	-	-	-	-

Notas:

- Atendendo ao calendário letivo, isto é, ao relacionarmos o número de aulas e a quantidade de conteúdos constantes no Programa –, ao calendário próprio do estágio e consequentemente das aulas assistidas, à análise conjunta dos objetivos e respetivos conteúdos do PEMRC das Unidades Letivas do 7.º, 8.º e 9.º Ano, e à responsabilidade do professor na adequação do mesmo aos alunos na perspetiva de emagrecimento curricular – para que se torne um adequado instrumento de conhecimento e potenciador de aprendizagens –, consideramos que a Unidade Letiva “A riqueza dos afetos” por estar intimamente relacionada com a Unidade Letiva do 8º Ano “O amor Humano”, tomamos a decisão curricular de integrar esta Unidade Letiva na Unidade curricular “O Amor Humano” do próximo ano letivo. Esta decisão será explicada aos alunos.

- A ordem das Unidades Letivas que propomos é alterada tendo com fundamento uma razão lógica e cronológica. Lógica, porque parece-nos fazer, também, sentido estudar a Paz como condição para o surgimento, crescimento e desenvolvimento da vida, depois de se falar sobre a origem do mundo e da vida. Para, em seguida, perceber-se o papel e contributo das religiões para a construção e também para a falência da Paz. Cronológica, para permitir a conciliação do calendário das aulas assistidas e da PES.

- A gestão curricular é um processo dinâmica ao longo do ano letivo, podendo estar sujeito a alterações.

1.2.3. Conclusão

Depois de um breve enquadramento teórico sobre o currículo e a gestão curricular percebemos a importância de sabermos como é apropriado, contextualizado e implementado/operacionalizado o PEMRC. Ao entendermos que o currículo é para todos e não para alguns, procuramos planificar o ano escolar tendo como base a caracterização da turma e a análise do Programa prescrito – reflexão e análise realizada à luz de eixos de leitura respigados do texto “Qu’est-ce qu’un fait religieux” de Régis Debray (2002a) e do texto da Conferência Episcopal Portuguesa “Educação Moral e Religiosa Católica. Um valioso contributo para a formação da personalidade” (2006), no âmbito da Disciplina de Prática de Ensino Supervisionada (cf. Portefólio elaborado para a Disciplina de PES) – com uma tentativa de adequação e reformulação dos mesmos (com se poderá verificar, mais adiante, na proposta de planificação das aulas da Unidade Letiva em estudo). O nosso intuito é contribuir – que por mais pequeníssimo que seja é resultado de uma reflexão crítica que a PES incentivou e ajudou a desenvolver e que esperamos manter e continuar a treinar ao longo da possível e desejada atividade docente – para a curricularidade dos objetivos e conteúdos prescritos no PEMRC que ainda não são, no nosso entender, explicitamente curriculares, não correspondendo, como tal, à finalidade de uma disciplina que se quer escolar e com as finalidades apresentadas e estabelecidas no próprio PEMRC (cf. SNEC, 2014).

IIª Parte - Proposta de aperfeiçoamento da Unidade Letiva “A Paz Universal”, a partir da perspectiva ético-antropológica

2.1. Preâmbulo

Ao considerarmos que:

- a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, que deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Rodrigues,1995);

- a educação deve ser vista como um processo integral que permite às crianças e aos jovens aprender a pensar, raciocinar, sintetizar, serem responsáveis, praticar as virtudes de solidariedade e de amor ao próximo [...] a educação desenvolva a autonomia, a criatividade, o espírito científico, o espírito literário e artístico. [...] que contribua na construção da identidade e da autoestima, que incite ao respeito dos direitos humanos e dos valores éticos e que, permita desenvolver relações de amizade e de solidariedade com os outros (Parrat-Daya, 2008);

- “a educação para os valores é a educação do futuro. Visa formar a pessoa na sua integridade e na sua integralidade para que possa promover um mundo mais humano, em atitudes pessoais e sociais” (Hernando, 2002);

- [...] a escola e a educação básica são lugares sociais de ensino aprendizagem de conhecimento acumulado pela humanidade – informações, indicações, regras, modelos - mas também, e fundamentalmente, de formação do sujeito social, de construção da ética e da moral, de circulação das ideologias (cf. Rojo, 2002);

- os valores não devem ser encarados como algo abstrato ou estanque, nem como um código de conduta imposto de fora para dentro. A educação em valores na família e na escola deverá incrementar a capacidade de discernimento dos alunos e conscientizá-los da importância das suas escolhas. Assim, a educação consolida os valores e virtudes já existentes nos alunos e incentiva a superação de erros e defeitos (cf. Martinelli,1999);

- “os valores integram o conhecimento, a família, a escola, e a vida em sociedade, vinculam o ensinamento ministrado na escola às circunstâncias da vida construindo uma consciência da ética e da estética do bem” (Martinelli, 1999);

- os valores humanos são essenciais para a formação do educando, pois é por meio deles que se formam cidadãos cientes de que o respeito mútuo e a solidariedade, bem como as leis que regem a organização das relações de grupos, são os pilares de uma sociedade democrática (cf. Cória, 2002);

- “defender e promover o direito à Paz dos povos e de cada indivíduo significa, de fato, criar as condições necessárias e indispensáveis para o desenvolvimento e o reconhecimento para todos dos direitos humanos fundamentais” (ONU, s/d);

- “há uma necessidade urgente, pois, de *educação para a responsabilidade ecológica*: responsabilidade em relação a si próprio, responsabilidade em relação aos outros e responsabilidade em relação ao ambiente” (João Paulo II, 1990);

- a paz é o valor essencial para o progresso da sociedade e para a felicidade de cada pessoa (cf. Paulo VI, 1968);

- a paz, como proclama a Declaração do Direito à Paz aprovada em 2016 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a) é um direito de todos os seres humanos, b) não é apenas a ausência de guerra, mas um direito humano fundamental que requer “um processo participativo positivo e dinâmico, em que o diálogo é encorajado e os conflitos são resolvidos num espírito de compreensão recíproca e de cooperação”, e, como tal, “deve promover-se instituições internacionais e nacionais de educação para a paz com o objetivo de fortalecer o espírito de tolerância, diálogo, cooperação e solidariedade entre todos os seres humanos. Para tal fim a Universidade para a paz deve contribuir para a grande tarefa universal de educar para a paz dedicando-se ao ensino, à investigação, à formação de pós-graduação e à difusão de conhecimentos” (ONU, 2016);

- “a promoção do direito à paz e a promoção da paz como o requisito fundamental para o pleno disfrute de todos os direitos humanos por todas as pessoas” (ONU, 2012), se constrói no dia-a-dia entre as pessoas com quem se convive, pois a “*Peace is possible but we must work together to make it happen*” (Associazione Comunità Papa Giovanni XXIII, 2013) e, como advoga o Papa Francisco, “todos podem ser artesãos de paz” (Francisco,

2016);

- A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), estabelece que toda a pessoa tem direito à educação e que a educação deve visar a plena expansão da personalidade humana e favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as pessoas e povos e que no seguimento dessas preocupações, a UNESCO assume como principal objetivo contribuir para a paz, o desenvolvimento humano e a segurança no mundo, fomentando o pluralismo, reconhecendo a diversidade, promovendo a autonomia e a participação na sociedade do conhecimento;

ousamos assumir o desafio do Papa Paulo VI de percorrer o caminho da Paz fundado numa nova mentalidade, a qual exige uma nova pedagogia capaz “de educar as novas gerações para o respeito mútuo das nações, para a fraternidade dos povos e para a colaboração das pessoas entre si, e, tudo isto afinal, em vista do próprio progresso e desenvolvimento”, dando voz ativa aos valores, ideias e pensamentos dos próprios alunos do 7.º Ano sobre a Paz: “ir ao encontro”, “harmonia”, “perdão”, “união”, “cuidar do outro”, “aceitar a diferença”¹². Nesse sentido, ousamos pensar os fundamentos do edifício da paz (Azoulay, 2018) a partir da perspectiva antropológica e ética cristã, que consideramos ser uma referência de humanismo - sem desconsiderar ou desvalorizar ou negar outras referências, mas assumindo esta como referencial da disciplina de EMRC - no intuito que seja uma proposta em diálogo com outras mundividências e mundivivências.

Assim, assumiremos a educação para a proximidade, para a hospitalidade e para o serviço, neste nosso trabalho, como fundamento de uma pedagogia da paz, convictos de que a educação é a maior, a universal e a mais nobre tarefa humana (ONU, 2016) e advogando que a paz funda-se num “espírito novo que há-de animar a convivência dos povos, num novo modo de pensar o homem os seus deveres e o seu destino”. Se “as guerras começam nas mentes dos homens”, será “nas mentes dos homens que se devem construir as defesas da Paz” (ONU, 2002).

¹² Estas ideias, noções, foram as mais sugeridas aquando da apresentação proposta na planificação da 1ª aula da unidade letiva “a paz universal”, (cf. Planificação da UL, na terceira parte deste trabalho) e que serviram de input e desafio /apelo para o aprofundamento desta temática. De certo modo, estas ideias prévias conduziram para a narrativa do texto bíblico denominado “Bom Samaritano”.

2.2. Introdução

Um dos sonhos – entendido como desejo de plenitude, realização – mais profundos no ser humano, constantemente presente e evocado no decurso da história da humanidade, é o da Paz. Recordemos o exemplo de Martin Luther King, em 1963, quando diz “A paz é e, ousado dizê-lo, sempre foi, a mais imperiosa e absoluta necessidade assim como o maior desejo e sonho da esmagadora maioria das pessoas. Sem paz, o mundo muito dificilmente poderá alcançar o desenvolvimento e a democracia durável para todos”¹³.

Essa inegável ânsia pela paz, presente ao longo da história (cf. SNEC, 2015), manifestou-se e manifesta-se no pensamento e na ação humana. Sobre ela se tem escrito e refletido desde os tempos mais remotos¹⁴, nela se inspirou e continua a inspirar a Arte (a música¹⁵, a dança¹⁶, a pintura¹⁷, a literatura¹⁸, o cinema¹⁹, o desporto²⁰...), e ancorada nela se têm estruturado o organizado, ao longo dos tempos, diversas religiões, que evocam a Paz como a realização plena da humanidade²¹. Não será, portanto, descabido dizer como Mia Couto que o valor pela Paz é o mais precioso pois é “o outro nome da própria vida”²². Por isso, acreditamos na capacidade do ser humano mudar e “atingir o patamar de moralidade mais elevado” (Obama, 2009), e consideramos que a Paz é ao mesmo tempo

¹³ Discurso de Martin Luther King em 1963.

¹⁴ Lembremos, por exemplo, Isócrates, que viveu entre 436 a. C. e 338 a. C. Ou 336 a. C.. Foi um orador e retórico ateniense, chamado de o pai da oratória, porque foi o primeiro a escrever discursos, que serviam de modelo a seus discípulos. Um dos discursos foi o discurso sobre a paz, que aborda a moralização da política externa. Este discurso foi escrito por volta de 356 a. C., durante o período da guerra social (357- 355), durante a qual quios, córs, rodes e bizâncio se tinham sublevado contra Atenas sob a proteção do rei dos persas. Foi ele quem implantou a retórica no currículo escolar de Atenas. (cf. Chantraine, 1999: 324); (Houaiss e Villar, 2005: 4732). E concórdia em Isócrates – ideias e conjecturas Ana Lúcia Curado.

¹⁵ Por exemplo: “A Better World”, de Michael Jackson.

¹⁶ Podemos recordar por exemplo a Dança pela paz realizado no Brasil. In <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dancar-pela-paz-sera-realizado-pela-primeira-vez-no-brasil>; Existe até formação de “Danças de Paz” (cf. <http://institutonhandecy.org.br/formacao-de-dancas-da-paz/>)

¹⁷ Por exemplo os painéis de Cândido Portinari “Guerra e Paz”

¹⁸ Por exemplo o romance de Lev Tolstói “Guerra e Paz” que apresenta a reflexão do autor sobre o sentido da vida e as suas reflexões filosóficas em favor de uma sociedade mais justa e fraterna; “ A Literatura deve assegurar que o país respire em paz e possa sonhar”, assim intitulou Mia Couto o discurso aquando recebeu o título de Doutor Honoris Causa na Universidade A Politécnica, em Moçambique.

¹⁹ Por exemplo o filme “O Ditador”, de Charlin Chaplin; o filme de Justin Chadwick “Long walk to freedom”, entre muitos outros. Seria um contributo enorme seleccionar todos os filmes que evocam o tema da paz e perceber as diversas perspetivas sobre o mesmo.

²⁰ Por exemplo: a chama olímpica

²¹ Por exemplo, o Judaísmo através da expressão *shalom*; a evocação e profissão de fé em Jesus o príncipe da paz.

²² Mia Couto, quando recebeu o título de Doutor Honoris Causa na Universidade “A Politécnica”, em Moçambique, disse: “Os que passaram por uma guerra sabem que não existe valor mais precioso. Sabem que a Paz é um outro nome da própria vida”. (Mia Couto, s/d)

um apelo (vocação) e uma conquista: “podemos reconhecer que a opressão sempre existirá, mas ainda assim lutar pela justiça. Podemos admitir que a depravação é intratável, e ainda assim lutar pela dignidade. Podemos compreender que haverá guerras, mas ainda assim lutar pela paz. Podemos fazê-lo, porque essa é a história do progresso humano; essa é a esperança do mundo; e, em um momento de desafio como o que vivemos, deve ser esse o nosso trabalho na Terra” (Obama, 2009).

No entanto, os conflitos violentos permanecem, as guerras têm sido uma constante até aos nossos dias, as fragmentações sociais continuam a gerar exclusão e a política, a religião, a economia e até as tecnologias são muitas vezes colocadas ao serviço de interesses que atentam contra a dignidade da vida humana e da liberdade do ser humano e que destroem a “Casa Comum”.

Parece que tem sido mais fácil encontrar formas e percorrer o caminho da violência e saber aquilo que a motivou do que falar da arte de a contrariar e, talvez por isso, a teorização da paz é um assunto raro (Curado, 2014). Apesar de se falar muito de paz, tem sido difícil conseguir a forma de tornar real esse valor que tanto se deseja. Mas como diz a escritora Marie Von Ebner-Eschenbach, “Somente podes ter a paz se tu a proporcionas”²³, isto é, é da responsabilidade de cada um edificar / construir a paz. Contudo, a história prova-nos que a Paz, e só a Paz, permite criar e construir relações saudáveis, fraternas e agradáveis, que promovem o crescimento e desenvolvimento da pessoa, geram o bem-estar pessoal e promovem o progresso e desenvolvimento de todos os povos do mundo. A Paz é relação. Por isso ela reclama uma lógica contrária à do egoísmo e egocentrismo. Ela exige o respeito por si e pelo outro, a abertura ao diferente através do diálogo e a capacidade para se colocar ao serviço numa lógica de doação (perdão), como veremos mais adiante.

Mas se o “sonho é que comanda a vida”²⁴, como diz o poeta, a Paz continua a comandar a vida. Prova disso é a vida e a ação concreta de homens e mulheres, movimentos e organizações que promovem, defendem e realizam gestos de paz: a atribuição anual do prémio Nobel da Paz, que começou em 1901, evidencia que a Paz é possível e acontece no hoje de cada momento da história; a proclamação dos Direitos Humanos em 1948 é a evidência de que esse sonho jamais desaparecerá; a instituição do

²³ Tradução livre de um pensamento de Ebner-Eschenbach, Marie Von.

²⁴ Poema de António Gedeão intitulado “Pedra Filosofal”.

dia Mundial da Paz pelo Papa Paulo VI em 1968, mostra que a Paz é a essência e a força de uma sociedade fraterna; o aparecimento de diversas organizações internacionais promotoras e defensoras da paz (...), são a garantia de que a Paz é possível e o apelo de que ela é o caminho do progresso e desenvolvimento da humanidade; os constantes apelos à Paz realizados por políticos, por religiosos, por mais novos como Malala Yousafzai, Greta Thunberg e por mais velhos como Edith Eger, e por tantos e tantas por todo o mundo, são a prova de que o sonho da Paz jamais desaparecerá, morrerá.

Podemos, então, afirmar que a Paz é, por um lado, o “maior desejo e sonho da esmagadora maioria das pessoas”²⁵ – condição **antropológica** – e, por outro, a mais imperiosa e absoluta necessidade para alcançar o desenvolvimento para todos – e como tal um imperativo **ético**, isto é, a Paz como princípio orientador do tecido das relações familiares, sociais, políticas, religiosas, enfim de todas as relações humanas. Deste modo, podemos pensar e refletir a Paz como uma construção relacional que se edifica – como “o edifício da Paz” (cf. Azoulay, 2018) – a partir de noções antropológicas e valores éticos que a sustentam, uma vez que ela (a Paz) é a condição e o paradigma relacional essencial para a realização pessoal e social e, conseqüentemente, para a felicidade.

E apoiados na mensagem do Papa Paulo VI que advoga que “uma nova pedagogia deve educar as novas gerações para o respeito mútuo das nações, para a fraternidade dos povos e para a colaboração das pessoas entre si, e, tudo isto afinal, em vista do próprio progresso e desenvolvimento” e nos princípios da educação expressos na Lei de Bases, mormente nos números 4 e 5 do 2º artigo: “O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso

²⁵ Evocamos o que o Professor e Doutor Fernando de la Vieter Nobre (2019), fundador e presidente da fundação AMI, disse: “a paz é e, ousou dizê-lo, sempre foi, a mais imperiosa e absoluta necessidade assim como o maior desejo e sonho da esmagadora maioria das pessoas. Sem paz, o mundo muito dificilmente poderá alcançar o desenvolvimento e a democracia durável para todos. Disso não tenho dúvidas. Mas se assim é, como se explica que a história da nossa humanidade possa ser representada, desde sempre (se excluirmos algumas épocas de relativa acalmia e bom senso), por um fresco dominado pelas cores da guerra, da morte, do sofrimento, da exploração, da humilhação e da dor infligidos por seres ditos humanos aos seus semelhantes? Eis a pergunta dilacerante que me interpela diariamente há quatro décadas. Como explicarmos tal desvario de comportamento, completamente absurdo e paradoxal? Devo confessar que, quanto mais percorro o planeta terra e penso no universo que nos engloba e nos reduz à insignificância absoluta, mais perplexo fico e mais perdido me sinto ao confrontar-me com a história e sobretudo com a atualidade das guerras e holocaustos. Quanto mais me interrogo, mais convicto fico que o absurdo e o horror com que me tenho confrontado nos quatro cantos do mundo se devem à indiferença, à intolância, à ganância e à falta de bom senso. A meu ver, são essas as doenças malignas que têm levado a nossa humanidade aos conflitos incessantes, aos genocídios, à exploração, à humilhação, à despudorada governação global e ao ódio, já de difícil remissão. Essas doenças mortíferas têm corroído a consciência dos seres humanos e têm impedido o surgimento de um novo paradigma nas suas relações.

da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autônomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho; a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva, bem como para a defesa da dignidade da pessoa humana” (República Portuguesa, 2005a), percebemos a total relevância e pertinência que o tema da paz deve ter no âmbito da formação de cada pessoa e, conseqüentemente, no currículo escolar, entendendo por currículo o conjunto de “aprendizagens essenciais comuns, que “é socialmente reconhecido como competência(s) indispensável(is) que o aluno deverá adquirir na escola” (Roldão, 1999)²⁶.

É, portanto, fundamental e nosso objetivo, nesta parte do nosso trabalho, elaborar e propor um quadro referencial teórico no qual sustentaremos a objetividade da nossa reflexão sobre a noção de Paz (o nosso olhar e perspectiva metodológica). Nesse sentido, elegeremos a racionalidade antropológica²⁷ e ética a partir da perspectiva / mundividência cristã²⁸, de modo a construirmos uma chave de leitura do tema em estudo e conseqüentemente possa ser assumido como eixo de análise e revisão da UL4 “A Paz Universal”.

Na prossecução desse objetivo e porque considerarmos que para compreender a dimensão e importância da cultura da paz na escola é importante um conhecimento claro do que ela significa (cf. Adeganha, 2012), num primeiro momento tentaremos aproximar-nos do significado (definição) de paz na cultura bíblica.

Assumindo que “a *Paz funda-se ... num novo modo de pensar o homem os seus deveres e o seu destino (...)* uma nova pedagogia deve educar as novas gerações para o

²⁶ Esta definição distingue-se daquela mais tradicional proposta por John Fairhurst Kerr que entende currículo como “toda a aprendizagem planeada e guiada pela escola, seja ela ministrada em grupos ou individualmente, dentro ou fora da escola”. Kerr, (1968).

²⁷ A antropologia teológica é uma disciplina da teologia filosófica. E a teologia é um dos saberes (ciência) que sustenta a racionalidade científica da disciplina de EMRC.

²⁸ Estamos convictos de que a mensagem do humanismo cristão é uma alternativa à cultura fragmentada, globalizada e virtual da atualidade. No entender de Laporta, hoje mais do que nunca fazem falta sínteses, como as que o pensamento humanista trouxe, que permitam situar a antropologia e a tecnologia atuais, sem nos perdermos no turbilhão das enormes e rápidas mudanças. O humanismo traçou um programa de transformação social e eclesial, abrindo horizontes de utopia, tal como Thomas Moro giza na sua obra “Utopia” e Erasmo de Roterdão propõe em o “Manual do Cavaleiro Cristão e o “Elogio da Loucura”.

respeito mútuo das nações, para a fraternidade dos povos e para a colaboração das pessoas entre si, e, tudo isto afinal, em vista do próprio progresso e desenvolvimento” (Paulo VI, 1968), apresentaremos, num segundo momento, um modo de pensar o ser humano - enquanto ser *de* e *em* relação - a partir de uma perspectiva antropológica e ética assente em conceitos / valores de matriz cristã, que serão apresentados como referenciais e alicerce da pedagogia da Paz. Os conceitos eleitos serão o da proximidade (respeito), da hospitalidade (acolhimento) e do serviço (perdão). Teremos como base três textos do Novo Testamento, mais concretamente de Lucas 10,29-38, Hebreus 13,12 e Marcos 9,30-37. A escolha destes textos será sustentada pela interpretação dos mesmos.

Se como diz Paulo VI, a paz poderá parecer um sonho, mas um sonho que se torna realidade em virtude de uma ética humana assente em valores humanos e humanizadores (cf. Paulo VI, 1969), faz todo o sentido pensar a pedagogia da paz na lógica de educar desde e para as noções / valores, anteriormente assumidos. Será na perspectiva antropológica e ética da pessoa, que proporemos, por fim, as noções de proximidade, acolhimento e serviço como esteios da educação: a pedagogia da paz alicerçada na educação de proximidade, hospitalidade e serviço, como noções e competências *ético-relacionais* a propor ao PEMRC.

2.3. O Conceito bíblico de Ειρήνη

2.3.1. A perspectiva judaico-cristã

Para entender a noção de Paz vamos antes de mais recuar à etimologia da palavra. Na cultura grega, o conceito *εἰρήνη*, que por sua vez será traduzida pelo término latino *Pax*, designava inicialmente um estado duradouro de ausência de guerra. Isto é, na sua origem o termo *εἰρήνη* não era um termo jurídico ou diplomático. Mais tarde, numa fase mais próxima da época clássica, esta noção evoluiu para o sentido de paz concluída através de um tratado (cf. Curado, 2014). Neste mesmo sentido o término latino *pax* – raiz da palavra portuguesa paz –, no contexto romano imperialista, significava *absentia belli*, ou seja, ausência de guerra e estado de tranquilidade, imposta pelo poder e domínio imperial.

Na cultura bíblica, a noção grega εἰρήνη traduz o conceito hebraico (bíblico) de *šalōm šh (Shalom)*. Esta noção de paz subjacente ao sentido hebraico de *Shalom* (cf. Is 9,5 s; Mi 5,1-4), supera a aceção bélica da noção latina, uma vez que expressa o desejo de harmonia. Prova disso é que o termo *Shalom* é ao mesmo tempo utilizado como saudação / despedida e como expressão de bons votos / desejos. Na realidade a paz, para o povo veterotestamentário era considerada como uma dádiva de Iahweh, o maior dom e fonte de todas as bênçãos (cf. Adeganha, 2012) e, como tal, um conceito teológico.

Como afirma o Conselho Pontifício da Justiça e da Paz, “a promessa de paz, que percorre todo o Antigo Testamento, encontra o seu cumprimento na Pessoa mesma de Jesus. A paz, de fato, é o bem messiânico por excelência, no qual estão compreendidos todos os outros bens salvíficos... O reino do Messias é precisamente o reino da paz (cf. Jó 25,2; Sl 29,11; 37,11; 71,3.7; 84, 9.11; 118,165;124,5; 127,6; 147,3; Ct 8,10; Is 26,3.12; 32,17 s; 52,7; 54,10; 57,19; 60,17; 66,12; Ag 2,9; Zc 9,10 et alibi). Para o Novo Testamento, Jesus «é a nossa paz» (Ef 2,14), Ele que abateu o muro divisório da inimizade entre os homens, reconciliando-os com Deus (cf. Ef 2,14): assim São Paulo, com simplicidade, indica a razão radical que motiva os cristãos a uma vida e a uma missão de paz. Na vigília de Sua morte, Jesus fala de Sua relação de amor com o Pai e da força unificante que este amor irradia sobre os discípulos; é um discurso de despedida que mostra o sentido profundo da Sua vida e que pode ser considerado uma síntese de todo o Seu ensinamento. Sigila o Seu testamento espiritual o dom da paz: «Deixo-vos a paz, dou-vos a minha paz. Não vo-la dou como o mundo a dá» (Jo 14,27). As palavras do Ressuscitado não ressoarão diversamente; toda vez que Ele encontrar os Seus, estes receberão d’Ele a saudação e o dom da paz: «Paz a vós» (Lc 24,36; Jo 20,19.21.26)” (CPJP, 2005).

Podemos afirmar, então, que para a mundividência e mundivivência cristã a paz é um dom divino²⁹, um fruto do Espírito, ao lado da paciência, bondade e mansidão e amabilidade³⁰ e um resultado da reconciliação (cf. Ef 2). Deste modo, a paz é um dom e, ao mesmo tempo, uma construção cujos fundamentos encontram-se na ordem racional e moral da sociedade que tem as suas raízes no próprio Deus, «fonte primária do ser,

²⁹ “Deixo-vos a paz; dou-vos a minha paz. Não é como a dá o mundo, que eu vo-la dou. Não se perturbe o vosso coração nem se acobarde”. (Jo 14, 27).

³⁰ “O fruto do Espírito é amor, alegria, paz, paciência, amabilidade, bondade, fidelidade, mansidão e domínio próprio. Contra essas coisas não há lei” (Gal 5,22-23).

verdade essencial e bem supremo». Ou seja, a paz não é simplesmente ausência de guerra e tampouco um equilíbrio estável entre forças adversárias, mas se funda sobre uma correta concepção da pessoa humana e exige a edificação de uma ordem segundo a justiça e a caridade (cf. CPJP, 2005).

Em conclusão, a Paz é ao mesmo tempo um dom divino e uma edificação à responsabilidade do ser criado. É nesse sentido que encontramos nas bem-aventuranças de Mateus (Mt 5) a expressão “bem-aventurados os que fazem a paz (os pacificadores)”.

2.3.2. A bem-aventurança εἰρηνοποιῶν

O termo εἰρηνοποιῶν, utilizado no texto bíblico do Evangelho de S. Mateus, é um substantivo composto, cujo significado é «os que fazem a paz». Esta expressão salienta, portanto, “a vertente de uma ação contínua”³¹.

Apesar de se encontrar esta expressão na literatura helenística, geralmente aplicada como epíteto honorífico do governante poderoso que estabelece no mundo a paz, pela força, ela, no contexto bíblico, adquire um sentido claramente diferente àquela outra referente ao culto do governante. Ou seja, a pacificação pela força, que é referida na literatura extrabíblica, é totalmente oposta àquela que os rabinos enaltecem, quando se referem ao estabelecimento da paz e da concórdia entre os homens. O conceito que traduz o hebraico *šalōm šh* é, pelo contrário, uma ação de amor, humildade e abnegação, que conduz à reconciliação (Hipólito, 2007).

De acordo com o mesmo autor, a expressão de Mt 5,9 deve ser, então, entendida à luz da expressão rabínica «fazer a paz» (*šalōm šh*), a qual evoca o estabelecimento da paz e da concórdia. Ou seja, na raiz do termo composto εἰρηνοποιῶν está a noção hebraica *šalōm*, a qual aparece 200 vezes e possui uma riqueza antropológica relacional única. No seu sentido mais profundo, esta noção tem uma expressão de obrigação social e não individual ou intimista, que brota da relação entre Deus e a humanidade. Daqui depreendemos e percebemos que *šalōm* poderá exprimir ora a esperança messiânica em

³¹ Esta parte do nosso trabalho será alicerçada no artigo de Isaiás Hipólito (2007), Mestre em teologia bíblica, referente à sétima bem-aventurança. Consideramos tratar-se de um estudo hermenêutico bem fundamentado e, portanto, de uma fonte credível para a fundamentação da pertinência da perícopos para a operacionalização dos objetivos curriculares propostos para da Unidade Letiva 4.

que o Messias é designado «Príncipe da paz» (Is 9,5; Mq 5,4; Zc 9,10), ora a saudação comum entre os hebreus de Paz!, Saúde! (cf. Hipólito, 2007).

É por esse motivo, que, segundo o biblista, a palavra *Ειρήνη* constitui um dos maiores “*buona messianica*” do Novo Testamento, salientando que não é por acaso, que ela surja da boca do ressuscitado e seja usada pelo Apóstolo Paulo nas suas cartas como saudação. A paz - *Ειρήνη* - é um dos efeitos da ação salvadora operada por Jesus, “em sua qualidade de «pacificador» e «reconciliador» da humanidade com Deus (cf. 2 Cor 5,18-20). Em última análise, *Ειρήνη* configura a salvação escatológica do homem todo, como poder de Deus operante hic et nunc. Nela se cumpre definitivamente uma das principais dimensões da «nova criação» esperada, e tornada real em virtude da ressurreição de Jesus” (Hipólito, 2007).

Assim, segundo Hipólito, para se compreender o significado do termo *Ειρήνη* há que considerar duas dimensões: a paz é uma bênção que Deus, na sua misericórdia, concede ao seu povo, e ao mesmo tempo, uma tarefa do ser humano - exigência ética - que, no Novo Testamento, se traduz e remete para o mandamento do amor ao próximo.

Serão “Filhos de Deus” aqueles que procuram construir a paz quando há confronto, pois serão semelhantes ao próprio Deus. Esta é a vertente escatológica inerente à construção da paz, que segundo o autor, está expressa no futuro do indicativo utilizado na segunda parte da sétima bem-aventurança: *serão chamados filhos de Deus*. A utilização da passiva quer significar que é Deus o “agente por cuja intervenção os *εἰρηνοποιοί* terão a dita de ser chamados filhos de Deus” ou seja, aqueles que se colocarem ao serviço da paz em prol da comunidade estarão a realizar a boa obra que culminará na «glorificação do Pai que está nos Céus» 5,16” (Hipólito, 2007).

Em jeito de conclusão, pode-se dizer que os “que constroem a paz” são aqueles que se recusam a aceitar que a violência e a lei do mais forte rejam as relações humanas, ou seja, são aqueles que procuram ser – às vezes com o risco da própria vida – instrumentos de reconciliação entre os homens, tal como o Mestre. Ou como diz José Carlos, são aqueles que “não se limitam a desejar a paz ou a manter a ausência da guerra, como faz a hipocrisia da diplomacia internacional, muitas vezes em ditas conversações de paz (mas que não o são). Antes, empenham-se na promoção da paz, na pacificação de modo bem ativo, mesmo que isso custe a perseguição. São felizes por procurar a

fidelidade a Cristo e não por buscar o sofrimento pelo sofrimento ou a perseguição pela perseguição ou a paz a qualquer preço (não pacífico ou violento). Esta última nota é muito importante, porque não esconde o caminho da felicidade cristã, caminho que passa pela perseguição, pela dificuldade, pelo embate com a indiferença e com a hostilidade. Jesus nunca anuncia só a cruz nem só a ressurreição.” (Carvalho, 2011)

O conceito bíblico de *εἰρηνοποιοί* remete, portanto, para as relações e para a convivência (relação) harmoniosa entre as pessoas (entre o homem e a mulher, entre os amigos, entre os vizinhos, entre os países, entre os estrangeiros, enfim, entre todos) que é uma tarefa e uma exigência ética. Como afirma Anselmo Grün “a construção da paz resultará do amor e do diálogo, superando o conflito interior para superar os conflitos exteriores, não pela violência, mas pelo diálogo. Se quero vencer os inimigos, não construirei a paz. O derrotado quer vir a ser, um dia, o vencedor. Assim voltará a levantar-se e a continuar a combater. Só quando se alcança um bom equilíbrio todos podem viver em paz.... Construir a paz é um processo criativo... Quem cria paz, participa do poder criador de Deus, que fez tudo bem feito”. E dando como exemplo Martin Luther King, o autor sublinha que “só o amor pode construir a paz. O ódio não pode expulsar o ódio. Só o amor consegue. O ódio multiplica o ódio, a violência aumenta a violência, a dureza faz aumentar a dureza, uma espiral permanente de aniquilamento. O ódio não destrói apenas a convivência, prejudica também a pessoa” (pensamento de Martin Luther King citado por Grün, 2010).

2.3.3. Conclusão

Inspirados nesta perspectiva cristã, podemos afirmar, por um lado, que a Paz não se reduz à ausência de guerra bélica, mas significa vivência / relação harmoniosa consigo mesmo e com o outro (Francisco, 2019), que se traduz e se condensa no NT no mandamento do amor ao próximo como a si mesmo. Amar o próximo como a si mesmo é o princípio ético que traduz a visão cristã da paz e define o modo como se se relaciona com o outro, o diferente e consigo mesmo. Por outro, podemos propor à escola a missão de ensinar e fazer aprender a paz, isto é, de promover agentes de paz, criar aqueles que fazem a paz, os *εἰρηνοποιοί*.

Sustentados nessa mesma perspectiva, advogamos que a paz, entendida como harmonia relacional interior – eu outro – e exterior – o tu outro, deve ser assumida pela educação como um grande valor humano, e na nobre missão da escola de educar para os valores, propomos uma pedagogia da paz capaz de promover uma cultura da paz e uma mudança de mentalidade. Nesse sentido, e respigando o património antropológico e ético cristão, olharemos a Paz - que é relação - a partir das noções e valores éticos da proximidade, hospitalidade e serviço, propostos nos textos bíblicos.

Acreditamos que faz todo o sentido afirmar que "a paz" é o sonho – desejo / ânsia – da humanidade em geral e de cada ser humano em particular, uma construção, um projeto, e como tal, uma competência que pode e deve ser transformada, no contexto do ensino-aprendizagem, em conteúdo curricular, pois se educar para os valores é uma tarefa que cabe a todos, é a escola o grande palco de formação dos agentes desse valor (Moura, 2015), não esquecendo que a paz é o modo – talvez o único modo – de se ensinar e aprender: a pedagogia da paz.

Enfim, pensar, aprender, ensinar e “construir a paz” implica uma reflexão antropológica e ética que ilumine o ser humano e fundamente o agir humano nas relações consigo mesmo e com os outros e oriente a missão da educação, bem como o próprio ato de educar numa pedagogia da paz. Isso só será possível através de uma nova mentalidade, tal como afirma o Papa Paulo VI (1968). Nesse sentido advogamos, de seguida, que a pedagogia da paz se traduza na educação para os valores da proximidade, hospitalidade e serviço,

2.4. A Paz a partir de uma perspectiva antropológica e ética cristã

2.4.1. Conceção antropológica subjacente ao texto bíblico

Tratando-se de uma narrativa humana, que reflete sobre a vida, a Bíblia é assumida, neste trabalho, como um livro da vida e para a vida, que reflete e propõe sentidos de humanidade baseados numa economia do dom, dirigindo o olhar sobre as relações humanas a partir da perspectiva antropológica ética de ser com e para o outro,

fundamento da Paz (cf. Francisco, 2019). Na senda do pensamento do Papa Paulo VI que afirma que a Paz “poderá parecer um sonho; mas, um sonho que se torna realidade, em virtude de uma conceção humana nova e superior” (Paulo VI, 1969), ousamos, pois, adotar o texto bíblico como uma narrativa humana de referência, sem, no entanto, querer negar ou excluir a dimensão revelacional admitida (assumida) pela fé cristã. Este olhar sobre o Livro é proposto por Lévinas, e outros autores, como experiência fundadora na maneira de pensar (Lévinas, 1988), exprimindo que “a Bíblia é o Livro dos livros em que se dizem as coisas primeiras, as que se deviam dizer para que a vida humana tenha sentido” (Lévinas, 1988). Sendo a Paz o caminho e a condição necessária para o crescimento e desenvolvimento de cada pessoa e da sociedade, a educação para a Paz torna-se uma tarefa essencial/fundamental, que deverá estar alicerçada no respeito pelo outro enquanto outro. Inspirados neste sentido bíblico de humanismo, pretendemos perspetivar o tema da Paz, proposto para o 7.º ano de EMRC, na lógica de uma antropologia assente nas noções e valores éticos da proximidade, hospitalidade e serviço.

E se, como afirma Joaquim Azevedo, “na verdade, a pessoa humana, está no centro da educação e esta visa a sua plena expansão, num ambiente cultural de compreensão das diferenças, de reconhecimento do ponto de vista do outro e no respeito por ordens morais diversas, num quadro de igualdade e de liberdade de cada um e de todos os seres humanos; a escola deve promover sempre o bem de cada um, numa comunidade de procura de bem comum (o bem de cada um e o bem de todos)” (Azevedo, 2015), então, pode e cabe à EMRC, enquanto disciplina escolar desenvolver e propor uma pedagogia da Paz, a partir de valores bíblicos da proximidade, hospitalidade e serviço.

Interpelados pelos conceitos bíblicos de proximidade, hospitalidade e serviço, queremos propô-los à racionalidade curricular e pedagógica subjacente à Unidade Letiva em reflexão, perspetivando-os como valores éticos inerentes à responsabilidade do agir com e para o outro, no respeito pela dignidade da pessoa, no “novo modo de pensar o homem” (Paulo VI, 1968) onde se funda (fundamento da) a paz.

A conceção bíblica de pessoa, enquanto imagem e semelhança de Deus criador, assenta no princípio da alteridade, em que o homem como ser relacional, único e irrepetível, cresce, desenvolve-se e aprende em relação (com o outro). Na inspiração bíblica, a identidade constrói-se no reconhecimento da alteridade. Ora, isto está bem patente no texto do Génesis no reconhecimento que o homem faz quando olha para a

mulher e lhe dá um nome: «ela se chamará mulher (ishâ) porque foi tomada do homem (ish)» (Gen 2,23). Só depois de dar o nome à mulher é que o homem dá o nome a si próprio, ou seja, é no reconhecimento da diferença, da alteridade, que, de algum modo, sabe quem é (cf. Varanda, 2002). É na abertura ao diferente, ao outro, que o homem encontra o sentido profundo da sua identidade como ser único e irrepetível, vocacionado para a relação.

Apesar de não encontrarmos na Bíblia o conceito de pessoa, nem nenhuma definição filosófica, a terminologia veterotestamentária usada para se referir o ser humano aponta-nos para a dimensão dialógica e relacional do ser humano. Assim, “o homem é *basar*³² enquanto ser mundano, solidário dos demais seres, e particularmente dos seus semelhantes; é *nefes*³³, enquanto ser equipado com um dinamismo vital imanente; e participa de *ruah*³⁴ enquanto recetor do influxo carismático de Deus, que o põe ao seu serviço e o chama a um destino salvífico”³⁵. Nesta perspetiva, é no viver com e para o outro (con-vívio social) que o ser humano se realiza e se sente feliz, numa polaridade entre a sua origem da terra e a sua vocação para o transcendente. Testemunho desta dimensão relacional da pessoa é a filosofia do rosto de Lévinas, que, ao evocar a tradição personalista bíblica do Antigo Testamento, “acentua a relação entre o «eu» humano e o «Tu» divino e absolutamente soberano” (João Paulo II, 1994). Na mesma linha, o Concílio Vaticano II afirma que o homem enquanto “ser social não pode viver nem desenvolver as suas qualidades sem entrar em relação com os outros: Deus, os seus semelhantes e o mundo” (GS, nº 12).

Esta dimensão dialógica e relacional do ser pessoa significa que na antropologia bíblica o ser humano existe enquanto existe com e para os outros. E, como defende António Couto, este é o coração e ao mesmo tempo desafio que a antropologia Bíblica coloca à reflexão ética (Couto, 2001).

Na mesma linha, Joaquim Azevedo diz que “o ser humano é essencialmente um ser relacional, que só se revela no encontro e que só se des-oculta na relação, a começar na relação com os pais e os professores. É o amor que os torna pessoas amadas e, por isso, prontas a amar; realizamo-nos pelo amor e numa fraternidade que só faz sentido sendo

³² *Basar* significa carne, isto é, o homem como carne humano e, por isso, ser mortal.

³³ *Nefes* significa sopro vital que coloca em movimento vital a *basar*.

³⁴ *Ruah* significa espírito com sentido estruturalmente religioso.

³⁵ Tradução pessoal feita do texto de Ruiz de la Peña (1988)

uma fraternidade universal, que envolva todos e cada um dos seres humanos, referidos todos a um mesmo Pai. O amor, de facto, é o método e a finalidade da vida” (Azevedo, 2015). Isto é, a realização pessoal reside e conquista-se, portanto, quando o ser humano transcende a esfera do egoísmo - ego-ismo -, isto é, quando se descentra do eu para se abrir ao tu (cf. Baptista, 2005).

Em suma, no contexto bíblico não encontramos nenhum tratado ontológico sobre o ser humano. O ser humano é apresentado e entendido como uma personagem (*prósopon*) numa narrativa histórica de relação com Deus e os outros (teatro histórico), isto é, um ser de relação, radicalmente aberto aos outros, sem que isso signifique perda da sua identidade pessoal (cf. Torralba, 2003). Neste sentido, podemos afirmar que na antropologia bíblica “a pessoa nunca está feita, mas sempre a fazer-se. Não há pessoa sem alteridade” (Neves, 2006).

A partir desta perspetiva antropológica, submeteremos os valores bíblicos de proximidade, hospitalidade e serviço a uma análise conceptual, ancorados na matriz cristã, assumida esta como uma antropologia ética relacional, que será proposta como fundamento de uma pedagogia da paz.

2.4.2. A Paz a partir do sentido antropológico e ético de proximidade

Num tempo marcado pelos fenómenos de migração, de interculturalidade, e, também, de fragmentação dos tecidos sociais, como são a exclusão, a solidão, as situações de terrorismo e conflitos militares, o compromisso pela defesa da dignidade de cada pessoa como ser único e irrepetível - fundamento antropológico e ético da paz - implica pensar o ser e agir humano na lógica do primado da pessoa, numa exigência ética de respeito pela alteridade.

A proximidade, no sentido bíblico, consiste no modo de viver a partir do outro, isto é, trata-se de um movimento antropológico caracterizado pelo desejo de existir para o outro (cf. Bento XVI, 2006), como resposta à sua chamada/apelo (cf. Lévinas, 1988). Neste sentido, este conceito não significa a distância geográfica/física (estar perto fisicamente), nem se confunde com o sentido pertença, amizade e conhecimento relacional (o facto de conhecer o outro), ainda que os englobe. Esta noção bíblica lança-

nos para um sentido antropológico, no qual se afirma a centralidade da pessoa e o primado da relação, e para uma responsabilidade ética fundamentada na lógica da prioridade do outro sobre o eu, versus a indiferença, o domínio, o interesse próprio (cf. Couto, 2001), que estão na origem da falência da Paz e constituem formas de relação que ameaçam a Paz. Assentes na lógica da proximidade, em que o próximo significa o outro, como outro, como pessoa, possuidor de uma interioridade que ultrapassa a aparência do olhar - paradigma de alteridade -, apresentaremos como fundamento do edifício da paz, um modo de olhar o ser humano e de agir pautado pelo paradigma da alteridade, subjacente à noção bíblica.

No intuito de apoiar esta nossa visão – paradigma da alteridade – elegemos do texto evangélico de Lucas, a parábola do Bom Samaritano (Lc 10,29-38), no qual encontramos expressa esta lógica de proximidade apresentando o próximo como aquele que me dá a vida verdadeira.

²⁹Mas ele, querendo justificar a pergunta feita, disse a Jesus: «E quem é o meu próximo?». ³⁰Tomando a palavra, Jesus respondeu: «Certo homem descia de Jerusalém para Jericó e caiu nas mãos dos salteadores que, depois de o despojarem e encherem de pancadas, o abandonaram, deixando-o meio morto. ³¹Por coincidência, descia por aquele caminho um sacerdote que, ao vê-lo, passou ao largo. ³²Do mesmo modo, também um levita passou por aquele lugar e, ao vê-lo, passou adiante. ³³Mas um samaritano, que ia de viagem, chegou ao pé dele e, vendo-o, encheu-se de compaixão. ³⁴Aproximou-se, ligou-lhe as feridas, deitando nelas azeite e vinho, colocou-o sobre a sua própria montada, levou-o para uma estalagem e cuidou dele. ³⁵No dia seguinte, tirando dois denários, deu-os ao estalajadeiro, dizendo: ‘Trata bem dele e, o que gastares a mais, pagar-to-ei quando voltar’. ³⁶Qual destes três te parece ter sido o próximo daquele homem que caiu nas mãos dos salteadores?» ³⁷Respondeu: «O que usou de misericórdia para com ele.» Jesus retorquiu: «Vai e faz tu também o mesmo.»

Nesta narrativa encontramos um compêndio de antropologia humana, na perspectiva de uma ética da proximidade. No olhar de Silvestre Marques “estamos perante uma ética narrativa, antes mesmo do que uma possível ética teológica, dos fins” (Marques, 2006). Nela se reflete e propõe, como fundamento dos laços comunitários / sociais, o imperativo da relação como resposta em defesa da dignidade do outro enquanto

pessoa. E a defesa da dignidade da pessoa é fundamental para a construção da Paz (cf. Direitos humanos).

A parábola bíblica apresenta como modelo humanista de ação o samaritano, que não é aceite nem acolhido na comunidade judaica, pelo contrário vivem em conflito religioso e político. Apesar de descendentes do povo da aliança, os Samaritanos eram considerados, pela comunidade judaica, dissidentes e impuros, e como tal excluídos e marginalizados dos círculos de relação - ao ponto de quem tivesse contacto físico com eles teria que se purificar.

No entanto, o Samaritano é apresentado como modelo do paradigma da alteridade, isto é, do viver a partir do outro, enquanto o sacerdote e o levita, homens conhecedores e defensores da lei e da justiça, tornam-se modelos de quem vive a partir de si. Podemos dizer que nestes dois grupos de pessoas, por um lado os salteadores, o sacerdote e o levita, e por outro, o samaritano, encontramos dois modos diferentes e irreconciliáveis de olhar e agir, sendo que o gesto do Samaritano traduz os valores humanistas de respeito e defesa pela dignidade da pessoa (cf. Couto, 2001), enquanto o outro gesto / atitude, pelo contrário, é gerador de violência e morte. Neste sentido, recordamos o que disse o prémio Nobel da Paz de 2018, Denis Mukwege, “Não são apenas os agentes da violência que são responsáveis por seus crimes, mas também aqueles que escolhem olhar para o outro lado” (Mukwege, 2018).

O convite «Vai e faz tu o mesmo» sugere um novo *ethos* e fundamenta um novo agir ético. Nesta leitura ética de inspiração cristã encontramos, de facto, a centralidade de uma antropologia e ética da proximidade, assente no imperativo da relação, que reclama uma mudança na forma de pensar o ser humano e, conseqüentemente, do agir. Ao «quem é o meu próximo», o desafio proposto é de «Vai e faz tu o mesmo», isto é, remete para uma responsabilidade ética orientada para a dinâmica relacional geradora de vida e por isso contrária às dinâmicas de violência, de destruição e de exclusão.

Constatamos que esta narrativa bíblica salienta o primado ético de **tornar-se/fazer-se próximo**, sobre o **saber** quem é o próximo. Desse modo, sugeriremos “o tornar-se/fazer-se próximo” como um imperativo ético³⁶ fundamental para construir e

³⁶ Entendemos por ética a “sabedoria, o questionamento de tipo filosófico que obriga a pôr continuamente em questão o egoísmo e a pretensão de inocência, ao mesmo tempo que ajuda a tecer

sustentar uma relação pacífica (harmoniosa). Isto é, pensar o outro na lógica da proximidade e assumir uma atitude (modo de ser e agir) de proximidade significa compreender e tecer as dinâmicas de relação humana para lá de uma prática meramente instrumental e funcional pautada por interesses, que adotam o primado do «o que fazer para ser próximo» e não tanto mostrar saber quem é o meu próximo, pois, como afirma Lévinas (1988), “a relação ética está para além do saber”.

Nesta narrativa é evidente que o conceito de proximidade não corresponde a uma lógica da mesmidade, isto é, que não se confunde com o sentido de vizinhança, de proximidade geográfica e física, de laços familiares ou de simpatia, a um objeto de conhecimento, que não se identifica/restringe, portanto, àquele outro que pertence à minha comunidade, seja do meu círculo de amigos, ou da minha comunidade religiosa. O outro é um outro eu - alteridade, o diferente - diante do qual tenho de respeitar e defender a sua distância/diferença a qual me interpela na sua novidade, e perante tal apelo não posso ficar indiferente, entendendo este imperativo como uma responsabilidade ética.

O próximo é, sem exceção, “outro eu” (GS, nº 27), qualquer outro, o outro rosto, que não é um objeto, um alvo, ou mesmo um inimigo que me destrói a liberdade, mas um outro eu (cf. Lévinas, 1988). Mesmo aquele que não pertence à minha comunidade, ao meu bairro, ao meu país, é meu próximo perante o imperativo da relação. Este sentido corresponde, portanto, a uma antropologia de proximidade que não reduz o outro a um objeto de conhecimento, a um alvo da minha intervenção, ou a um instrumento do meu interesse (cf. Lévinas, 1988), nem tão pouco uma ameaça. Assumimos, portanto, com Isabel Baptista, que “é preciso, é urgente, defender outra lógica de relação” (Baptista, 2006), acrescentando que esteja ancorada no conceito de proximidade, compreendido este como o (outro) nome do imperativo da relação.

Assumir a noção ética de proximidade como fundamento da Paz, traz a esta a ideia de uma dinâmica relacional que combate a exclusão e a invisibilidade de tantos rostos que na lógica/perspetiva de uma ética do próximo (mesmidade, vizinhança) são esquecidos, não se defendendo e salvaguardando o direito ao rosto. Com este direito se encontra intimamente ligado e relacionado o dever de o defender e promover.

os fios que sustentam a vida moral, com as suas normas, os seus constrangimentos e os seus condicionamentos existenciais”. (Baptista, 2006a).

O direito ao rosto, de que fala o filósofo, salvaguarda e ao mesmo tempo define a dignidade de todos os rostos, apelando para a responsabilidade ética. “Através do rosto fala o homem, fala em particular qualquer homem que sofreu uma injustiça, fala e pronuncia precisamente as palavras «Não me mates!» O rosto humano e o mandamento «Não matarás» conjugam-se em Lévinas de modo genial...” (João Paulo II, 1994). Reconhecer o outro como rosto é reconhecer uma fome, um chamamento que pede uma resposta. Neste sentido, estamos “perante uma conceção de subjetividade que podemos considerar «abraâmica» na medida em que, (...) face a um rosto, a afirmação «eu sou» equivale a um «eis-me aqui»” (Baptista, 2006). Esta é uma relação paradoxal: na medida em que sou para o outro, encontro a minha verdadeira identidade. O “eu sou”, corresponde ao “eis-me aqui”, entendido este como resposta ao apelo que o outro me faz.

Com razão afirma Lévinas que “o acesso ao rosto é, num primeiro momento, ético” (Lévinas, 1988), pois aquele de quem me faço próximo é que me ensina, primeiramente, a ser dom, pois ele é aquele que primeiro se entrega a nós totalmente e desnudado. Nesse sentido, a proximidade é resposta segunda a uma proximidade primeira que, primeiro, me chamou (cf. Couto, 2001). Podemos falar, portanto, de um movimento ético e ao mesmo tempo estético, que é o de sair para o encontro. Tornar-se próximo, no paradigma bíblico, entendido como essa proximidade segunda, é uma exigência e uma resposta que implica pensar a Paz como uma atitude que assenta, promove, cria (criatividade) e defende dinâmicas de encontro, de relação.

À luz deste entendimento, defendemos que o princípio da proximidade assenta no princípio da subjetividade e transcendência, pois, no encontro com a novidade indizível do rosto do outro, nasce/brota/surge a ideia de infinito. Esta demanda implica não rotular, despir-se dos preconceitos e, como escreveu S. Paulo, “com humildade considerai os outros superiores a vós mesmos, sem olhar cada um aos seus próprios interesses, mas aos interesses dos outros” (Fil 2,1-4). Na medida em que me despojo e respondo “eis-me aqui”, aí encontro o verdadeiro eu, a liberdade e a riqueza indizível de que o rosto é testemunho. Deste modo, a afirmação da subjetividade (individualidade, unicidade) não significa necessariamente a separação, mas uma chamada a estabelecer laços de sensibilidade e proximidade com o próximo, uma vez que a presença do rosto traz ao pensamento a ideia de infinito, “transbordando, sempre e inevitavelmente, o pensamento que o pensa” (Baptista, 2005a).

Assumir a ética do rosto, a partir da visão bíblica da proximidade, significa olhar o outro como “verdadeiro soberano, pois entregando-se a mim sem arma nenhuma, ordenou que me entregasse livremente a ele, concedendo-me aí a liberdade radical e instituindo-me como sujeito de responsabilidade indeclinável por ele” (Couto, 2001). Neste sentido, a relação com o outro deve ser entendida como um ser para o outro, como dádiva gratuita e com total desinteresse, pois, “afinal, o sentido da marcha espiritual do homem radica exatamente aí, numa exigência de realização pessoal capaz de transcender a esfera dos interesses individuais e mundanos” (Baptista, 2005a).

Eis, então, que surge a questão sobre o espaço de liberdade e de autonomia que pode existir nesta dinâmica relacional. É certo que somos livres de responder ou não ao apelo do rosto do outro, no entanto, as consequências não são idênticas. Reparemos no que o texto, atrás citado, diz. O sacerdote e o levita viram-no e afastaram-se dele. Ao contrário, o texto refere que o samaritano se aproximou dele e vendo-o, encheu-se de compaixão³⁷. “O samaritano não «viu» o homem meio morto e des-valido como se vêem objetos, mas ouviu a sua palavra, e foi precisamente porque lhe obedeceu «eis-me aqui», que ficou em condições de o ver teve compaixão dele, interrompeu a sua viagem, cuidou dele, perdeu tempo, perdeu dinheiro” (Couto, 2001). Aproximar do outro faz com que eu veja. A proximidade deve ser, portanto, assumida como um compromisso ético.

O outro não é, portanto, o limite da minha liberdade, não destrói a minha identidade - não é pois, alguém de quem devo ter medo - mas é aquele que me institui como ser verdadeiramente livre e me dá, assim, a verdadeira vida. É esta a grande lição ética que Jesus dá ao fariseu, resumindo o sentido da Torah.

Podemos, então, contrapor a concepção bíblica de proximidade ao que Lévinas chama de egoísmo alérgico (cf. Couto, 2001). O mandamento do rosto corresponde à visão antropológica judaico-cristã da pessoa como ser único em relação. De facto, para o filósofo, o rosto é o incontível, que leva além do pensamento. O outro é uma riqueza indizível e única na sua interioridade (cf. Lévinas, 1988).

Deste modo, para a construção do edifício da Paz, entendida esta como relação harmoniosa consigo mesmo, com o outro e com a criação (cf. Francisco, 2019), requer-

³⁷ O sacerdote ao passar → viu → e passou para o outro lado. O samaritano, todavia, ao passar → aproximou-se → viu → e encheu-se de compaixão (cf. Green, 1997).

se agentes de relação que aprendam e pratiquem a atitude (educação) de proximidade, isto é:

- de um **olhar** e agir que não dependa dos interesses individuais e egoístas, mas que se alicerce no respeito pelo mistério que cada rosto contém (transcendência) - defesa da dignidade da pessoa e defesa ecológica;

- que ilumine o ver e o agir de forma que o egoísmo dê lugar à gratuidade (cf. Lévinas, 1983);

- que não se erga em vista do amor próprio - o eros -, mas do amor desinteressado - *agápê*, amor da alteridade (Lévinas, 1988 & Couto, 2001);

Esta aventura implica assumir competências éticas que configurem o ser e agir no modo ético de ser próximo do outro (cf. Baptista, 2005a).

Ou seja, pretendemos assumir o paradigma da alteridade apresentado na figura do samaritano, que não vive a partir de si, fechado em si mesmo, mas vive para o outro descobrindo no rosto daquele meio morto, des-valido, que a sua proximidade é uma resposta segunda a uma proximidade primeira, que primeiro o chamou pedindo que o salvasse (cf. Couto, 2001). E este apelo exige uma decisão, uma resposta - sentido de responsabilidade. Como afirma António Couto “Ser homem, em termos bíblicos e fisiológicos, é, portanto, sempre receber-se de um próximo primeiro que, com a sua voz criadora e interpelante (...) o institui na sua vocação e missão de próximo segundo, responsorial e responsável” (Couto, 2001). A proximidade é uma exigência ética no respeito pela distância, e, por isso, um valor ético que deve ser assumido, na compreensão e construção da Paz, como um pilar da atitude humana e um elemento essencial da identidade cristã e, ousado mesmo dizer, da identidade humana. Neste âmbito, propomos a designação de *artistas pés descalços* para os educadores, que assumem a tarefa de educar para a paz.

2.4.3. A Paz à luz da noção de acolhimento: “Não esqueçais a hospitalidade”

No mundo globalizado e intercultural, assim afirma Francesc Torralba, as nossas sociedades ocidentais deixaram de ser espaços monoculturais, monoétnicos e

monolíngüísticos, e estão a converter-se em cenários de pluralidade, marcados pelas migrações e um aumento e complexificação de fenómenos de exclusão. Nesta dinâmica social, surgem alguns desafios, como seja a necessidade de acolhimento do diferente e estranho. “A diferença converteu-se no fator constitutivo do corpo social e deixou de ser uma nota marginal” (Torralba, 2003).

Ao avocar o paradigma da proximidade como um dos pilares do edifício e da pedagogia da Paz, percebemos que este reivindica pensar as relações humanas à luz de uma antropologia da hospitalidade e propor como valor ético orientador da práxis humana a hospitalidade, entendida como o modo de acolher o outro. Isto é, tornar-se próximo, na lógica de quem vai ao encontro do outro - pensar e viver a partir do paradigma da alteridade -, exige o sentido de acolhimento, abertura e disponibilidade para acolher o outro, que é estrangeiro e vulnerável, na minha casa – espaço de intimidade – numa atitude de escuta (cf. Torralba, 2004).

Continuando a ter como referência o texto bíblico – isto é, partindo da mundividência cristã - assumimos o imperativo do texto intitulado “Carta aos Hebreus”: “não vos esqueçais da hospitalidade, pois, graças a ela, alguns, sem o saberem, hospedaram anjos” (Heb 13,2), propondo a noção e valor de hospitalidade como outro fundamento ético-antropológico essencial para a construção do edifício da Paz, entendida esta como relação harmoniosa consigo mesmo, com o outro e com a criação (cf. Francisco, 2019).

No ambiente bíblico, a Hospitalidade é um imperativo que configura e traduz a própria conceção antropológica cristã. Como já o expusemos, De facto, todo o texto bíblico fala do modo como o ser humano acolhe Deus, a primeira personagem-pessoa, e os outros. Albert Vanhoye (1994), ao estudar o contexto onde se insere a expressão “*Não esqueçais a hospitalidade*” (Heb 13,2), diz tratar-se de um imperativo/uma atitude cristã fundamental para a relação comunitária que deve ser uma relação pautada e reflexo / imitação do modo de ser do Mestre, que é o príncipe da paz.

O lexema *φιλοξενίας* (filoxenías), utilizado pelo autor, é um composto de *φιλος* mais *ξενος*, isto é, amigo do estrangeiro. Ser amigo do estrangeiro (estranho), traduz-se em hospedar o estrangeiro (estranho).

Neste pressuposto ético, podemos definir a hospitalidade como modo de acolher o outro na minha casa. A hospitalidade refere-se à capacidade de acolhimento, de abertura ao diferente e desconhecido e da criação de espaços antropológicos (relacionais). Ao ancorarmo-nos nesta definição de hospitalidade, necessitamos de aprofundar o que entendemos por cada um dos elementos que a compõem. Neste sentido colocamos as seguintes questões: Que entendemos por acolhimento? Quem é o outro? Que significa a casa?

Acolher é a dinâmica relacional que consente que o outro entre em minha casa. Neste sentido, o acolhimento é o movimento de tornar o outro, que é sempre estrangeiro (estrangeiro refere-se ao que é estranho, que se diferencia de entranhar), hóspede. Este movimento é recíproco: aquele que acolhe é acolhido também. Esta dinâmica pressupõe que quem acolhe, oferece o “seu espaço” sem nunca o perder, caso contrário deixava de poder acolher, ou seja, aquele que é “recebido, escutado ou servido, não perde o direito à sua própria privacidade, nem ganha direitos de posse sobre o lugar que o acolhe” (Carvalho & Baptista, 2004). Recorrendo ao texto bíblico já citado (Lc10, 29-38), podemos compreender o acolhimento como uma práxis antropológica em que aquele que acolhe e aquele que é acolhido se torna, ao mesmo tempo, hospitaleiro e hóspede, entendendo que o outro é sempre um eu que está em relação com um outro eu, numa dinâmica de abertura mútua.

Esta perspetiva antropológica assenta na lógica da proximidade que apresentámos anteriormente. Neste sentido, o acolhimento torna-se um desafio ético que exige a defesa do direito do rosto tanto daquele que acolhe como daquele que é acolhido. Este sentido reclama que as relações humanas – quer em espaços institucionais (os governos, os serviços públicos, os centros de atividade social, as escolas, os hospitais, os lugares comuns: jardins, passeios, etc.), quer em espaços informais (ex. o contacto na rua...), quer em espaços lúdicos – sejam marcadas pelo valor da hospitalidade³⁸. Neste sentido, podemos afirmar que a Paz, como dinâmica e práxis relacional, só é possível na lógica da hospitalidade.

³⁸ Como afirma Adalberto Carvalho e Isabel Baptista (2004), “as práticas relacionais e sociais destinadas a integrar o indivíduo nas diferentes esferas de socialização têm de ser marcadas pelo valor da hospitalidade”.

O **outro** é, na tradição bíblica assumida por Lévinas (1988), o diferente de mim, diante do qual sou chamado a responder às suas interpelações: “porque sou responsável de uma responsabilidade total, que responde por todos os outros e por tudo o que é dos outros, mesmo pela sua responsabilidade”.

Na parábola do Bom Samaritano (Lc10, 29-38), não sabemos quem é aquele desvalido, caído no chão, para significar e “reconhecer neste «outro», sem nome (de que fala Derrida), o lugar que continua a ser continuamente ocupado por múltiplos rostos caídos, perdidos, excluídos, ignorados” (Araújo, 2006).

Nessa mesma perspectiva, para Torralba, o outro é o estrangeiro e estranho tendo em conta a raiz da palavra hospitalidade. Do latim ela deriva de *hospes*, *hospitis*, que significa hóspede, forasteiro, viajante, estrangeiro. Neste sentido hospitalidade é a característica de tornar hóspede. Hospitalidade começou por ser um qualificativo, um adjetivo, para qualificar o exercício da hospitalidade. Jacques Derrida (2002) aborda, também, a remota raiz comum das palavras hospitalidade e hostilidade.

Não é possível acolher o outro, estranho e vulnerável, se não vou ao encontro dele (proximidade). Esse encontro com o outro rosto é um imperativo ético, como já o defendemos anteriormente. Considerando o primado da ética da relação, que nos remete para a responsabilidade e o amor ao outro, esse encontro com o outro implica o primado da relação homem/homem sobre a relação homem/objeto (cf. Araújo, 2006). A hospitalidade traduz esse primado porque designa, segundo Lévinas, o acolhimento daquele que é diferente a mim (cf. Lévinas, 1988; Torralba, 2003). Sair ao encontro do outro, do diferente, para o acolher na minha casa. Sair e regressar, dois movimentos éticos que se reclamam mutuamente na defesa da dignidade e singularidade de cada ser humano. O respeito por essa singularidade obriga-me a acolher o diferente, por outras palavras, a não ser indiferente ao outro.

Casa. A casa é o lugar de segurança, de proteção. Acolher o outro na minha casa implica tornar a minha casa, que não se define como paredes, lugar de encontro com a alteridade testemunhada por outro ser humano, numa lógica de não indiferença e de solidariedade ativa (cf. Carvalho & Baptista, 2004). E na linha do que escreveu o Papa Francisco em relação ao mandato de Jesus aos discípulos de dizerem “primeiro: A Paz esteja nesta casa)” (Lc10,5), a casa “é cada família, cada comunidade, cada país, cada

continente, na sua singularidade e história; antes de mais nada, é cada pessoa, sem distinção nem discriminação alguma” (Francisco, 2019). Neste sentido, a casa, como lugar onde me sinto seguro, em casa, e não como estrangeiro, excluído, no lugar de fora, representa a condição antropológica, ética, social para a abertura, cortesia, capacidade de dádiva e disponibilidade para interromper a esfera do familiar e do conhecido. Contudo, esta experiência de hospitalidade coloca a pessoa na condição de vulnerabilidade e de exposição pessoal tanto daquele que acolhe como daquele que é acolhido. A casa, num posterior sentido, refere-se à capacidade de criar e recriar espaços de encontro, de partilha onde se solidifica os laços sociais.

Podemos dizer que a definição de hospitalidade como modo de acolher o outro na minha casa encontra nesta narrativa um sentido profundamente antropológico e ético. Pois esta permissão (de acolher o outro na minha casa) não significa passividade e não implica a perda da identidade pessoal (afirmação de uma individualidade), ou seja, a perda/violação da privacidade/intimidade e do direito de posse do lugar, pelo contrário, a diferença testemunhada por cada ser humano exige o “respeito ativo pela alteridade dos seres humanos. Ativo na medida em que ao mesmo tempo que se aposta no desenvolvimento da subjetividade, com toda a sua dimensão de interioridade e mistério, procura garantir as condições que defendam a possibilidade de uma auto-revelação” (Carvalho & Baptista, 2004). Não seria possível acolher o outro se eu não me apresento, se eu não concedo tempo e espaço³⁹ para esse encontro de um «eu» com outro «eu». A hospitalidade implica abertura/movimento contínuo de reciprocidade⁴⁰ na medida que pressupõe encontro entre o diferente. E deste encontro nasce a possibilidade de aprendizagem, porque partilha entre riqueza mútua. Com Cidália Araújo (2006) dizemos que “a pessoa é capaz de amar e ser amada, de se abrir, de sair de si mesma e estabelecer relações que favorecem não só o seu crescimento, saudável, mas também, o de outros”. Neste sentido, a hospitalidade cultiva-se e aprende-se.

Esta reciprocidade, entendida como abertura e confiança, exige a atitude / capacidade de **ouvir**. Ouvir é permitir que o outro se diga a si mesmo na primeira pessoa, isto é, narre a sua própria história. Nesta medida, o outro será sempre acolhido como

³⁹ Derrida (2002) diz que a hospitalidade se oferece, dá-se ao outro antes mesmo que ele se qualifique e seja sujeito com nome e apelidos.

⁴⁰ Martín Carbajo Nuñez (2005) afirma que na hospitalidade absoluta “não se pede reciprocidade, apesar de se desejar que exista”.

pessoa e não como objeto do interesse, nem uma ameaça. Ouvir é conceder o posto de honra. Colocar-se na atitude de ouvir significa, deste modo, disponibilidade para responder ao apelo do outro, no sentido de responsabilidade (= resposta), aceitar a diferença no respeito fundamental pela vida, pela liberdade e pela dignidade da pessoa.

A hospitalidade, como esse exercício de reconhecimento e acolhimento da alteridade que o outro representa, inclui “refazer” o tempo, o espaço – capacidade para sair de si, (re)construir a relação – para que o outro entre, e seja e faça parte de si⁴¹. Por isso a hospitalidade nunca é imposição, mas respeito e defesa da liberdade do outro, pois “hospedá-lo implica o cuidado de o não reduzir, manipular, ou explorar, garantindo a sua reserva de mistério e dignidade – o que pode gerar uma certa tensão; exige vigilância sobre si mesmo, para garantir ao outro o respeito que merece” (Araújo, 2006). O artífice da paz, como agente de relação, é chamado a ser hospitaleiro, no sentido de criar dinâmicas e espaços de hospitalidade que favoreçam a reciprocidade, sem nunca, porém, impor. Daí considerarmos a hospitalidade como uma noção antropológica e ética fundamental num novo modo de pensar o ser e o agir humano, fundamento da Paz (cf. Paulo VI, 1968).

Com Adalberto Carvalho e Isabel Baptista (2004) afirmamos que a “hospitalidade se impõe como um direito humano fundamental, devendo, enquanto tal, estar presente em todas as práticas de relação humana”, na medida em que a hospitalidade pressupõe o respeito e defesa ativa pela alteridade, sendo, portanto, um valor e uma atitude fundamentais na construção do edifício da Paz e para a pedagogia da paz.

O movimento relacional de ser acolhido (ser reconhecido com rosto) e acolher (reconhecer o rosto do outro), é simultâneo, no pressuposto antropológico de que o acolhimento é sempre de ambas as partes: o outro para mim é um outro, e eu sou um outro para o outro. Neste sentido, a hospitalidade requer implicitamente a virtude da fé, entendida esta como confiança no outro, na bondade do outro (Torralba, 2004). Podemos,

⁴¹ Para melhor compreendermos este sentido de hospitalidade, podemos indagar sobre o sentido e significado do verbo grego *σπλαγχιζομαι* (ter compaixão), utilizado no mesmo texto bíblico (Lucas 10, 29-37). Este verbo tem o sentido de movimento das entranhas (o movimentar-se das entranhas), isto é, sentir / ser afetado pelo outro, que é, enquanto manifestação da alteridade, es-tranho, nas minhas entranhas. Podemos mesmo atribuir a este movimento o sentido de gerar vida que se pode ligar à experiência materna de gerar a vida. Neste sentido, o acolhimento “como capacidade de ser afetado e como capacidade de experienciar sentimentos”, traduz a disponibilidade para receber e hospedar. (Pereira, 2004).

neste sentido, falar de uma ética da hospitalidade, que recusa toda a tentação de etiquetagem, indiferença e abuso da privacidade pessoal.

Em suma, a concepção antropológica do ser humano, como ser de e em relação pressupõe e exige uma ética da relação assente no valor da hospitalidade, fundamento do edifício e da pedagogia da Paz, uma vez que “do mesmo modo que só pode haver ato educativo se há educador e educando, assim a hospitalidade só pode ser exercida se no âmbito cénico atuam duas figuras: a do anfitrião e a do hóspede.” (Torralba, 2003) Ao considerarmos a hospitalidade como um valor intersubjetivo que se pratica no encontro entre o anfitrião e o hóspede, então será à luz da noção e do valor da hospitalidade que qualificaremos o modo de tornar-se próximo do outro, tornando possível a sua receção e o seu reconhecimento como pessoa humana, na sua dignidade e valor único e irrepetível/singularidade (cf. Torralba, 2004).

A hospitalidade aparece, deste modo, como um valor ético fundamental para a construção da paz. Sem negar a importância da ontologia, é a ética que nos leva à responsabilidade, ao amor pelo outro e ao reconhecimento do «outro» (cf. GS nº 29), numa dinâmica intercultural, característica das sociedades contemporâneas.

O outro é sempre diferente. E o Outro não é somente aquele que vem doutro país ou cultura. Trata-se de acolher o outro de modo que se reconheça a todo o ser humano como pessoa, “como alguém dotado de intrínseca dignidade, como alguém que tem valor em si, que, como diria Immanuel Kant, não tem preço e deve ser tratado, sempre e em qualquer circunstância, como um fim em si mesmo e não só como um instrumento” (Torralba, 2004). Este desafio antropológico e ético reclama a prática da hospitalidade na realização do “sonho da paz” (SNEC, 2015), e conseqüentemente a necessidade de se assumir e aprender a hospitalidade como uma competência relacional e, nesse mesmo sentido, como valor ético. Neste âmbito, propomos a designação de *artistas do imprevisível* para os educadores, que assumem a tarefa de educar para a paz.

2.4.4. A Paz a partir da noção de serviço desde a lógica do serviço

Entender e assumir a proximidade e a hospitalidade como movimentos e exigências/responsabilidades éticas na construção do edifício da Paz, implica trazer a esta

mesma reflexão e, ao mesmo tempo, acolher o conceito bíblico de serviço, entendido como o modo paradoxal de viver/ser para o outro desde a lógica da gratuidade, do dom. Ou seja, para abraçar a lógica da proximidade como exigência ética de tornar-se próximo, no movimento de ir ao encontro do outro, e da hospitalidade como responsabilidade ética de tornar hóspede/acolher o diferente, o próximo, é necessário estar disponível para percorrer o caminho do serviço na lógica do dom, que se traduz na gratuidade e no perdão, que no sentido etimológico (per + donar) significa dar antes, doar gratuitamente, sem esperar nada em troca.

Para melhor entendermos o alcance antropológico desta noção, lançaremos um olhar antropológico sobre o texto de Marcos (9,30-37), por se tratar de uma narrativa que reflete sobre a vida comunitária na perspectiva da autoridade do serviço à luz da lógica do dom, da gratuidade.

Para a compreensão deste conceito, tomaremos como texto referencial Mc 9,37, no qual o serviço é entendido como o critério de relação entre os discípulos (da dinâmica relacional). Neste texto, encontramos uma proposta de relação comunitária, “Quem quiser ser o primeiro seja o último e servo de todos”, que é apresentada como o modo e o fundamento para o desenvolvimento pessoal e comunitário. Isto é, a identidade subjetiva é encontrada quando há despojamento do ser imperialista, dominador e se põe ao serviço do outro, para dar a vida ao outro.

³⁰Partindo dali, atravessaram a Galileia, e Jesus não queria que ninguém o soubesse, ³¹porque ia instruindo os seus discípulos e dizia-lhes: «O Filho do Homem vai ser entregue nas mãos dos homens que o hão-de matar; mas, três dias depois de ser morto, ressuscitará.» ³²Mas eles não entendiam esta linguagem e tinham receio de o interrogar. ³³Chegaram a Cafarnaúm e, quando estavam em casa, Jesus perguntou: «Que discutíeis pelo caminho?» ³⁴Ficaram em silêncio porque, no caminho, tinham discutido uns com os outros sobre qual deles era o maior. ³⁵Sentando-se, chamou os Doze e disse-lhes: «Se alguém quiser ser o primeiro, há-de ser o último de todos e o servo de todos.» ³⁶E, tomando um menino, colocou-o no meio deles, abraçou-o e disse-lhes: ³⁷«Quem receber um destes meninos em meu nome é a mim que recebe; e quem me receber, não me recebe a mim mas àquele que me enviou.»

Por ser uma noção central no modo como pretendemos refletir a relação comunitária, faremos uma breve incursão pragmática no texto de modo a compreender e propor a noção de serviço como imperativo ético para a construção do edifício da Paz (cf. Azoulay, 2018) e da pedagogia da paz.

Esta leitura pragmática do texto pretende trazer à luz do dia o modelo de ação (cf. Lentzen-Deis, 1997) presente na narrativa. Deste modo, focalizaremos a atenção no modo como o texto age sobre o leitor e o conduz ao objetivo da mensagem do Evangelho. No decorrer da ação, o autor convida o leitor a identificar-se com as personagens ou as passagens do seu discurso envolvendo-o e implicando-o na história, de modo a formar/educar os ouvintes.

No modo omnipresente de o autor narrar (autor implícito), coloca o leitor no interior das cenas convidando-o, intencionalmente – trata-se de uma intenção pedagógica de formar o leitor - a tomar parte e a implicar-se nelas, aproximando-o do seu ponto de vista, que corresponde pragmaticamente ao de Jesus. Nesta estratégia, Marcos proporciona ao leitor o acesso a acontecimentos e revelações a que nenhuma outra personagem tem acesso, tornando-o apto para entender algumas manifestações de Jesus. Este privilégio, porém, não se reduz a uma atitude passiva de assistir, mas exige a tomada de uma opção clara, a opção pela lógica evangélica.

É através dos modelos de identificação, mais ou menos suscetíveis de atraírem a atenção, que a aproximação do leitor com o texto se realiza. Neste processo de identificação com as personagens intervenientes (comportamentos, atitudes, formas de pensar e agir) ou de rejeição, Marcos conduz o leitor para o seu objetivo - a proposta de Jesus - permitindo ao texto a sua função de influenciar o pensar e o agir de quem lê (Carvalho, 1998).

Na primeira parte do Evangelho, pela forma como são apresentados, os discípulos surgem como modelos de identificação: aqueles que seguem mais de perto Jesus, a quem Jesus dá especial atenção convidando-os a participar na sua missão e que, ao contrário das autoridades políticas e religiosas, não se encontram em conflito.

Esta identificação com os discípulos torna-se menos clara na segunda parte do Evangelho. Quando Jesus anuncia o caminho de sofrimento, morte e ressurreição, eles mostram-se indisponíveis para assumirem o projeto de vida que o Mestre apresenta e propõe. Face às pretensões dos discípulos, Jesus apresenta um caminho de serviço que passa pelo sofrimento, morte e cruz, e repreende duramente as suas atitudes. Envolvido neste conflito, o leitor é convidado a posicionar-se perante estas duas formas diferentes de agir e pensar.

Esta mudança na estratégia narrativa não significa, contudo, que os discípulos deixam de ser apresentados e assumidos como modelos de identificação. Pelo contrário, eles passam a formar um modelo de identificação pela negativa, perante os quais o leitor deve rever e renovar a sua posição e mudar a sua forma de pensar e agir, de acordo com o novo ensinamento e proposta de Jesus.

O afastamento do caminho do Mestre é nítido durante a travessia da Galileia. Os Doze são agora convidados a renovarem a sua adesão a Jesus. Para isso, é-lhes exigido que deixem transformar os seus critérios e atitudes na disponibilidade de acolherem o projeto de Deus que Jesus realiza e propõe.

A partir deste olhar pragmático do texto, reparamos que em Mc 9,30-37 são visíveis dois modos de pensar e agir distintos: o de Jesus, que apresenta um caminho de serviço na entrega radical da sua vida a um projeto de vida, e o dos discípulos, que se mostram indisponíveis para assumir a lógica de serviço, revelando a preocupação do domínio/prestígio. Perante esta disparidade de critérios, o leitor é confrontado e, ao mesmo tempo, convidado a assumir um novo modelo de reflexão e ação na e para a vivência comunitária.

A lógica do serviço, na atitude de quem se coloca em último lugar, deve estar na base das atitudes e relações entre os discípulos, na comunidade. Esta é a proposta de Jesus, que Ele concretiza na sua entrega total e que lança aos discípulos, àqueles que o quiserem seguir.

A total oposição e disparidade de critérios entre os discípulos e Jesus radicaliza-se na última parte do Evangelho, quando todo o grupo nega o projeto de Jesus.

Marcos, propõe, portanto, uma forma operativa de ler o Evangelho. Não pretende simplesmente informar o leitor, mas apresentar um caminho de vida, que se identifica com o projeto de Jesus, o qual exige uma mudança na forma de pensar e agir (intenção formativa). Deste modo, o evangelista conduz o leitor até ao seu ponto de vista e ao objetivo pelo qual toda a sua obra está orientada: um novo modelo e proposta de construção de comunidade (Carvalho, 1998).

Deste forma, se torna evidente a pertinência deste texto, uma vez que na sua intenção pedagógica podemos encontrar o sentido e centralidade da pedagogia do serviço, como um novo modo de pensar e construir uma sociedade comunitária, de comunhão, de paz (de harmonia).

Estamos, portanto, perante um modelo e projeto de caminho: um modo de ser e agir em chave de serviço.

Este anúncio que Jesus faz da sua morte e ressurreição não representa, fundamentalmente, um aviso para algo que ocorrerá no futuro, antes, porém, expressa a própria experiência de vida de Jesus, que é feita a cada momento de doação, e se apresenta como modelo para a comunidade dos discípulos. É deste modo que ao longo do seu trajecto pela Galileia ensina e propõe o serviço como modo de ser, pensar, agir/poder.

O caminho de vida que Jesus anuncia, que não se orienta para uma vitória triunfalista, ao jeito das pretensões dos discípulos, deve ser entendida e assumida como uma pedagogia assente num novo modo de pensar (nova mentalidade) e agir.

Esta proposta de vida implica uma inversão de valores que devem estar na base das relações comunitárias. A lógica do serviço implica que a verdadeira grandeza é aquela que constrói comunhão onde o primeiro é, paradoxalmente, o último e servo de todos.

Na proposta “se alguém quiser ser” em Mc 9,35, sublinha-se a importância do ser e do agir. Desse modo, as relações pautadas pela lógica do serviço são a base do projeto de vida comunitária que se sustenta na atitude de serviço. Ou seja, olhar e viver a vida a partir da chave do serviço, é o caminho para se construir relações que sejam fraternas (como irmãos) e comunitárias (comunitárias) e o caminho em que o ser humano realiza livremente o seu projeto de vida.

Na lógica do serviço, o modo de ser e agir se concretiza em se relacionar com o outro - em construir relações - a partir do “menor”, ou seja, aquele que quiser verdadeiramente assumir a condição de ser, deve ser o último: "há-de ser o último de todos". Mas como será isto possível? Jesus, inteligentemente, não espera pela pergunta dos seus. Apresenta o serviço como caminho para realização deste seu projeto: "e servo de todos". Ser homem é um projeto, um caminho que só é realizado plenamente na partilha e na doação aos outros. O homem não se realiza sozinho, mas em relação com os outros e em comunidade, como já foi dito. A proposta protagonizada pelo personagem Jesus não se reduz a um caminho meramente pessoal de doação e serviço, mas leva a uma verdadeira e pacífica convivência comunitária e social, a qual é, ao mesmo tempo, a base necessária para o desenvolvimento integral da pessoa, e a meta para que tende a educação.

Num tempo marcado pela lógica do medo (terrorismo, encerramento das fronteiras, campos de concentração de refúgios), de consumo e facilitaríamos (aqui e agora, ter o último modelo), este conceito de serviço leva a pensar e tecer as dinâmicas relacionais a partir dos valores de bondade, gratuidade, sacrifício. O modo de ser para o outro, do dar-se gratuitamente deve questionar e iluminar o modo de ser e agir a partir de uma responsabilidade ética assente nos valores de proximidade e hospitalidade.

Considerando a pessoa como um ser em construção permanente e contínua numa dinâmica dialogal/relacional, exige compreender o imperativo da relação na lógica do serviço, entendido como dádiva de vida na gratuidade. Esta é uma exigência de respeito pelo mistério da interioridade, e não de uma afirmação egoísta, que privilegie o primado da pessoa/rosto sobre a estratégia, o primado do sentido de ajuda e entrega/gratuidade, sobre o sentido de intervencionismo que leva a olhar o outro como um simples bem de consumo, o primado do estar com e para o outro (tempo), sobre o eficientismo no cumprimento de prazos e currículos, o primado do dar sobre o possuir, o primado da valorização da autonomia sobre o controlo, o primado da paixão sobre o regulamento, lei, interesses pessoais ou institucionais (cf. Baptista, 2006b).

O serviço é um conceito bíblico central, que desafia a reflexão ética a partir do paradigma de viver a partir do outro, perspectivado na lógica da economia do dom, isto é, como capacidade de entrega ao outro/de dádiva (cf. Couto, 2001), no modo paradoxal de ser para o outro.

Esta proposta bíblica tem em vista a construção de laços comunitários (laços de proximidade e acolhimento) e de relações orientados e pautados para a verdadeira grandeza, que se contrapõe a uma via de alienação, indiferença e imposição. Este forma de pensar e agir exclui qualquer forma de pretensão egoísta, imposição ou violência: fundamento **do edifício da Paz**.

O serviço é entendido como entrega, doação (dom) para os outros. Nesta lógica do dom, o perdão (per + dom = ser dom antes de; dar gratuitamente) torna-se a expressão máxima, isto é, o modo de ser e de agir de quem vive na lógica do serviço. “Porque as relações humanas são complexas” (Francisco, 2019) a construção da Paz só será possível pelo caminho do perdão, da gratuidade. Nesta mesma linha viveram e vivem homens e mulheres de paz, como Gandhi e Malala que foram laureadas com o prêmio Nobel da Paz. Lutaram pelos seus direitos numa lógica de perdão (testemunho de Malala). E como afirma Keiko Ota “Se todo mundo perdoar alguém, estaremos realizando a paz. Hoje, diversos homicídios são cometidos por motivos fúteis. Crimes de ódio que poderiam ser evitados com a cultura do perdão” (Ota, s/d).

A doação gratuita nunca faz depender o seu modo de ser da reação das pessoas que o recebem, observam ou recusam, mas ultrapassa qualquer fator externo que lhe seja favorável ou desconforme.

O modelo de vida que Jesus - daquele que é a Paz (cf. Ef 2,14) - propõe é pautada pela lógica de liberdade e do serviço. A autoridade com que ensina, o poder de intervir curando, perdando e expulsando os demónios, são exercidos em serviço a um projeto de vida, que é o projeto de Deus em favor dos seus filhos: *o Filho do Homem não veio para ser servido, mas para servir e dar a vida em resgate por todos*. E esta é a herança/proposta que entrega/apresenta à humanidade como caminho a propor a todas as culturas, povos e nações de todos os tempos, na construção do Reino da Paz.

Esta opção distancia-se de qualquer estratégia social, religiosa, política, regida por leis de precedência e honra típicas da sociedade e religião judaicas, que estão, muitas vezes, na origem dos fenómenos de exclusão e violência. O seu dinamismo de vida é outro, que jamais favorece qualquer forma de prestígio egoísta ou de violência.

É na experiência de serviço que se encontra radicalizada a proposta da vida comunitária. Ser o último, portanto, não significa ser o pior, o menos importante, o

excluído, o marginalizado. Antes, o último é aquele que se acha totalmente livre para tomar a vida como ato permanente de acolhimento e doação ao outro como bem maior. O ser último é dar prioridade aos outros, sobretudo aos mais pequenos, isto é, aos mais desfavorecidos em qualquer dimensão (social, económica, política, religiosa, familiar), tornando possível a lógica da proximidade e hospitalidade. Deste modo, é verdadeiramente o maior (grandeza) aquele que acolhe livremente o projeto do outro e, vivendo-o, se entrega em serviço àqueles que se cruzam na sua história, construindo dessa maneira a verdadeira comunidade, tornando-se o maior artífice da paz (cf. Papa Francisco, 2019). Assim defendemos que a educação para a paz, esteja ao serviço do ser humano, isto é, que assuma como meta prioritária o bem comum - construção da comunidade -, enquanto bem de todos os homens e do homem todo (integral).

Só quem se coloca na posição de servo, não se considera superior, melhor do que o outro, impondo a sua vontade e os seus interesses, na atitude de desprezo, de indiferença, de domínio, de violência ou de preconceito, mas como dom; só quem se coloca na posição de servo se encontra disponível para ajudar o outro, com coragem de parar no caminho e aproximar-se dele procurando responder às suas interpelações, não pensando unicamente em e para si, tal como o Bom Samaritano; só quem se coloca na posição de servo não receia perder a sua riqueza, pois tudo quanto tem e faz é gratuidade; só quem se coloca na posição de servo não pretende moldar o outro a si, desrespeitando a sua liberdade, a sua unicidade e riqueza singular; só quem se coloca na posição de servo dá-se na gratuidade, sem esperar nada em troca, sem exigir que o outro retribua ou mesmo corresponda à sua oferta; só quem se coloca na posição de servo é capaz de perdoar e acolher o outro em respeito pelo que é e não pelo que tem ou faz (produtividade); só quem se coloca na posição de servo tem a coragem de aceitar a crítica, porque reconhece a sua fragilidade e os seus limites; só quem se coloca na posição de servo é que não se isola e se fecha aos outros, pois tem a consciência e a humildade de precisar dos outros para crescer e desenvolver-se; só quem se coloca na posição de servo olha para os outros não como instrumentos ou meros recursos, isto é, não coloca os outros ao seu serviço como quem se serve deles para realizar os seus interesses, mas se torna artífice da Paz no respeito e na defesa da sua dignidade. O serviço é o caminho ético para a construção de laços, espaços e gestos de proximidade e hospitalidade. E parafraseando Gandhi que disse “o mais perfeito ato do homem é a Paz”⁴², afirmamos que o maior ato humano é servir o

⁴² Pensamento de Mahtama Gandhi.

outro que reclama ser olhado como o próximo e ser acolhido, considerando este modo de pensar e agir o fundamento do edifício da Paz.

Esta lógica do serviço implica o desenvolvimento da competência do dom (perdão = per + dom= ser dom antes de; gratuidade). Esta capacidade humana não se confunde com uma atitude espiritualista de desvalorização do próprio ser ou servilismo, mas brota do reconhecimento do valor próprio, que é infinito, e da possibilidade livre e responsável de o tornar dom para o outro, que é visto (proximidade), acolhido (hospitalidade) e defendido (serviço) como um valor infinito também.

Adotamos, portanto, o conceito e valor de serviço como modo de viver e agir em prol da paz. Esta atitude diaconal é fundamental para o exercício da proximidade e do acolhimento, aqui considerados como conceitos e valores éticos que os Professores e alunos são convocados a assumirem, enquanto agentes e promotores da relação e construtores de comunidade (harmonia).

2.4.5. Conclusão

A noção de Paz, como vimos, reveste-se de uma carga relacional antropologia e ética de grande densidade, como é perspectivado pelo Papa Francisco quando fala da paz como um projeto que se baseia na interdependência dos seres humanos e na responsabilidade mútua, reconhecendo nela três dimensões: a paz consigo mesmo, a paz com o outro, a paz com a criação (cf. Papa Francisco, 2019). Ou seja, a paz é o *ethos* (princípio) da(s) relação(ões) humana(s). Significa que quero o pensar e definir a Paz, quero o projetar e construir o edifício da Paz, requerem um olhar antropológico e uma ação ética, iluminado e orientada, respetivamente, por noções e valores que expressem e possibilitem a Paz.

No nosso percurso constatamos que o conceito de Paz, na perspectiva cristã, traduz a harmonia relacional, e que, portanto / desse modo poderia ser abordado / estudado à luz das noções antropológicas e valores éticos da proximidade, hospitalidade e serviço. Ou seja, propusemos olhar para a paz a partir da lógica da proximidade, da noção de hospitalidade e da perspectiva do serviço.

A Paz constrói-se (edifica-se) e traduz-se no modo de ser e agir na relação com o outro, estando, desse modo, revestida de uma dimensão antropológica e ética muito forte. Por isso, ao alicerçarmos a nossa reflexão sobre a Paz na perspectiva - na racionalidade - antropológica e ética subjacente ao pensamento cristão, definimos a Paz como relação harmoniosa, consigo mesmo, com o outro, com a natureza (na linguagem teológica, é o mesmo que dizer com toda a criação). A paz constrói-se no dia-a-dia entre as pessoas com quem se convive e com a natureza. Ou seja, a Paz constrói-se nas relações familiares, sociais, religiosas, laborais, políticas, jurídicas, diplomáticas, consigo mesmo, com os amigos, com os estrangeiros, com o transcendente, com a natureza.... Neste sentido, podemos salientar a pertinência e a curricularidade deste tema no programa de EMRC - unidade letiva “a paz universal” -, bem como a sua centralidade e relação com as unidades letivas propostas para o 7.º ano: as origens, as religiões e os afetos. Todas as unidades letivas apontam para a relação com o outro (as origens), com o transcendente (as religiões) e consigo mesmo (a riqueza e sentido dos afetos).

Ao assumirmos o pensamento de Gandhi de que “não há caminhos que levem à Paz: a Paz é o caminho”⁴³, então defendemos que a Paz é a pedagogia, é o modo e a finalidade da existência do ser humano e, portanto, da educação. E como “a paz deve ser «feita», deve ser gerada e produzida continuamente” (Papa Paulo VI, 1971), uma vez que “o caminho para a paz é longo, mas cabe a todos e a cada um de nós influenciar o seu rumo ao comprometermo-nos, diariamente, em prol de uma sociedade mais inclusiva, mais tolerante e mais justa” (Azoulay, 2018), proporemos, de seguida, a introdução / inscrição das noções de proximidade, hospitalidade e serviço como conteúdos e competências antropológicos e valores éticos que devem revestir o programa curricular e orientar do percurso escolar (conteúdos e competências), pois entendidos (anteriormente) como fundamentos / pilares na construção de um novo modo de pensar e agir, isto é, de uma nova pedagogia da paz – no seguimento da proposta do Papa Paulo VI (1968), na lógica do ser e agir de quem se faz / torna próximo, de quem acolhe na escuta dialogante e de quem se coloca ao serviço na atitude de doação. Isto é, se consideramos estes valores como fundamentos do edifício da Paz, a partir da perspectiva cristã⁴⁴, então a pedagogia

⁴³ Pensamento de Mahatma Gandhi.

⁴⁴ Ef 2,14: “Com efeito, Ele é a nossa paz, ele que, dos dois povos, fez um só e destruiu o muro de separação, a inimizade”. “A fé cristã oferece-nos a realidade da paz como dom de Deus que ele oferece às suas criaturas que se preparam para acolhê-lo. Na perspectiva do povo bíblico é um dom escatológico que na óptica da fé cristã está associado à pessoa de Jesus de Nazaré. Por isso, com o nascimento do messias é anunciada a paz aos homens de boa vontade.” (Lavrador, 2018).

da Paz deverá estar assente na educação para a proximidade, a hospitalidade e o serviço. Eles serão, de seguida, apresentados e constituídos como conceitos e valores referenciais - racionalidade antropológica e ética - para a operacionalização curricular sobre a Paz, e consequentemente, como noções enriquecedoras da Unidade Letiva “A Paz Universal”, do 7.º Ano e como competências relacionais e éticas a propor / integrar o currículo da disciplina de EMRC - pilares de um *ethos* relacional.

2.5. A pedagogia da Paz

Se o ser humano é um ser *em e para* a relação, a paz é a condição essencial e o modo de agir essencial para que aconteça qualquer relação educativa que seja geradora de crescimento, progresso e desenvolvimento pessoal e social.

Ao evocarmos a Declaração dos Direitos Humanos que considera que “a educação deve visar a plena expansão da personalidade humana ... e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz” (Declaração dos Direitos Humanos, art. 26 § 2), podemos e pretendemos realçar a pertinência curricular do tema da Paz, no contexto da escola, deverá ser encarada não só como um objetivo e conteúdo curricular, mas também como o modo de exercer a arte e a missão de educar, uma vez que, por um lado, entendemos a praxis educativa como dinâmica relacional revestida de densidade antropológica. Ou seja, propomos a Paz como pedagogia, entendida esta como a arte / o saber de fazer crescer desenvolver.

Ao entendermos a Paz como relação harmoniosa na lógica do respeito, hospitalidade e serviço, propomos uma visão antropológica e ética da paz alicerçada nas noções antropológicas e valores éticos cristãos basilares e estruturais (a coluna vertebral = core) para o ser e o agir humano, uma vez que “o mais perfeito ato do homem é a Paz. E por ser tão completo, tão pleno, em si mesmo, é o mais difícil”⁴⁵. E por isso, exige uma reflexão antropológica e um agir ético que esteja sustentado em valores que possibilitem e sustentem o edifício da Paz, e que possam ser inscritos como noções e como conteúdos no Programa educativo de EMRC, mais concretamente na Unidade Letiva “A Paz

⁴⁵ Pensamento de Mahatma Gandhi.

universal”, no intuito de cumprir a finalidade de “contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos” a que se propõe o Programa de EMRC (SNEC, 2014).

2.5.1. Educar para a proximidade, hospitalidade e serviço

Dizer que uma pessoa é um ser em projeto, significa entender a vida como um processo nunca acabado, como um projeto continuamente a aperfeiçoar-se. Ora viver a vida como projeto, “supõe aprender a viver”, não em função das necessidades e interesses egoístas, (para si), mas assumindo o risco da autenticidade (cf. Rodríguez Carballo, 2007).

Desta forma, podemos sustentar o pensamento de que o ser humano, como pessoa em projeto, tem o direito e o dever de viver em caminho de formação permanente. Como afirma Faure, “a partir de agora, a educação não se define mais em relação a um conteúdo determinado que se trata de assimilar, mas concebe-se, na verdade, como um processo do ser que, através da diversidade de suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio. A ideia de que o homem é um ser inacabado e não pode realizar-se senão ao preço de uma aprendizagem constante tem sólidos fundamentos não só na economia e na sociologia, mas também na evidência trazida pela investigação psicológica. Sendo assim, a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência. Retoma a verdadeira natureza que é ser global e permanente, e ultrapassa os limites das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos” (Faure, 1981).

Neste processo do ser, que se realiza na aprendizagem constante, advogámos como essencial aprender o saber ver (proximidade), saber ouvir (sentir compaixão - hospitalidade) e servir cada pessoa, na convicção de que cada um é sujeito ativo e responsável do seu desenvolvimento e crescimento⁴⁶.

⁴⁶ Neste sentido, se entendemos o educador como ser em relação, chamado a ter consciência de si mesmo e da sua presença na vida do outro, é responsável por revestir-se de competências éticas fundamentais, que valorizem o seu ser e agir, que os ajude a adquirir e a desenvolver uma

E falar de pessoa é dizer a unicidade, a irrepetibilidade, a riqueza infinita, o mistério, a subjectividade, a unidade e complexidade, a intimidade e individualidade, o ser em devir, o ser em relação: “toda a vida humana é um coexistir na dimensão quotidiana –tu e eu” (João Paulo II, 1994). É neste encontro/relação de pessoas que nasce a consciência e o dever ético, entendidos como uma tarefa de contínua vigilância e responsabilidade humana, social e profissional. Quando o Papa João Paulo II afirmou que, “a pessoa não é apenas uma maravilhosa teoria: ela encontra-se, ao mesmo tempo, no centro do *ethos* humano” (João Paulo II, 1994), aponta para a necessidade de se desenvolver uma consciência e um agir ético, tornando-se, portanto, missão da educação.

Partindo da premissa de que a intencionalidade formativa/educativa está assente na crença da perfectibilidade e educabilidade (Delors, 1996), defendemos que o ser humano deve-se assumir, sempre, como «formando», como um ser em projeto, capaz de auto-aperfeiçoamento e educável, ou seja, num processo de aprendizagem ao longo da vida, “já que o ser humano se constrói continuamente, construindo o mundo” (Cachada & Costa, 2007). E esta aprendizagem ao longo da vida que visa ser significativa, “é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe, ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento

consciência/sentido ético, que se interroga constantemente sobre como está presente na vida do outro. E se, “educar profissionalmente significa intervir, de forma intencional, racional e planificada, no desenvolvimento de outros seres humanos”, (cf. Baptista, 2005) ela (missão educativa) exige dos educadores uma atitude ético-profissional bem formada, por um lado, e dos educandos uma aprendizagem para aqueles valores éticos que promovam uma efetiva relação de crescimento e desenvolvimento pessoal e social. Foi para esta consciência e agir ético que o congresso mundial dos educadores sociais em Barcelona alertou. Relembramos, também, algumas afirmações da Declaração de Barcelona 2001, no documento elaborado pela comissão científica do XV congresso mundial da AIEJ, como síntese de todos as sessões de trabalho: no ponto sobre a ética e qualidade na ação sócio-educativa, reconheceu a “ética como elemento central da prática profissional e manifestamos a necessidade de trabalhar para que a ética oriente as nossas ações quotidianas (...), defendendo que “a reflexão ética é uma tarefa permanente, de atividade criativa”, daí a “obrigação definir um quadro mínimo de valores de referência para a profissão a partir dos quais seja possível interpretar a realidade e definir as características da prática: em relação a que e perante quem somos responsáveis”, e, declarou que a “formação permanente é indispensável para tratar os conflitos éticos: identificar as causas que os geram e as possíveis vias de abordagem”. Como ação e compromisso, o mesmo congresso assumiu como linhas de orientação “a necessidade de incorporar princípios éticos e de qualidade no trabalho quotidiano do educador social”, de “construir padrões, marcos de referência ou guias para abordar os conflitos éticos na prática quotidiana”, de “fomentar, através de redes associativas, um diálogo permanente com a sociedade, a fim de ajustar as expectativas mútuas relativamente a resolução dos problemas sociais”, de “contribuir com as organizações profissionais para o reconhecimento e valorização da profissão”, de “dinamizar a comunicação entre diferentes organizações, suscitando um espírito de cooperação, e poder confrontar as condições da profissão nas diferentes partes do mundo”, e, também, de “adotar uma posição crítica, de denúncia, perante as condições que violam os direitos humanos no mundo, e promover ações efetivas para mobilizar o tecido social. (Declaração de Barcelona, 2001).

de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência.” (Rogers, 1999).

É com este intuito e com base nestes pressupostos teóricos acima elencados e nas noções e valores ético-antropológicos subjacentes a uma pedagogia da Paz, que propomos um enriquecimento da Unidade Curricular em estudo, a partir dos conceitos / valores de proximidade, hospitalidade e serviço, como interpelação de uma nova racionalidade, uma nova forma de pensar, uma nova pedagogia cujos objetivos serão “o respeito mútuo das nações, para a fraternidade dos povos e para a colaboração das pessoas entre si, e, tudo isto afinal, em vista do próprio progresso e desenvolvimento” (Paulo VI, 1968).

E tal como Galtung sugere, realçamos a necessidade de uma educação para a paz, ou seja, de criar a necessidade da formulação e da aprendizagem de uma convivência pacífica, por meio de uma educação para a paz (Galtung, 1996).

A pedagogia da Paz, educar para a proximidade: saber ver

Se o sonho da paz significa ir ao encontro entre liberdades, no respeito (ver manual sobre o encontro), exige pensar a paz a partir da ética do rosto consiste em entender a relação interpessoal como espaço de crescimento e encontro de liberdades. Se cada ser humano é único, o encontro com o próximo, o encontro entre liberdades, o encontro com o outro rosto traz novidade, pois ele ensina.

Isto leva a eleger a educação para a paz como uma dinâmica pedagógica privilegiada para a “promoção de uma responsabilidade cívica subordinada à lógica do invisível, do incomensurável, do infinito”, isto é, como práxis relacional, na lógica da proximidade. O movimento ético do samaritano, de aproximação para o des-valor - aquele homem des-valido - transforma o “eu natural, que se auto-constitui, se auto-afirma e se auto-expande, em eu que se reconhece passividade, receptividade, acolhimento, hospitalidade, responsabilidade” (Couto, 2001).

Alinhados com a afirmação do Pontífice, “a verdadeira paz deve ser fundamentada sobre a justiça, sobre o sentido da intangível dignidade humana, sobre o reconhecimento de uma inalienável e feliz igualdade entre os homens, sobre o dogma fundamental da

fraternidade humana, isto é, do respeito, do amor devido a cada homem, porque é homem. Emerge com ímpeto a palavra vitoriosa: porque é irmão. Meu irmão, nosso irmão” (Paulo VI, 1971), a paz deve ser entendida e ensinada à luz da noção e do valor da proximidade, em que o outro é reconhecido e defendido na sua diferença, dignidade, diante de quem não se pode ficar indiferente. Como afirma Lévinas (cf. Lévinas, 1998), o outro lança sempre um apelo, ou seja, um convite a darmos-nos em resposta a uma dádiva primeira, em sentido ético. Só assim é possível um encontro entre liberdades, de onde nasce a verdadeira aventura da liberdade: a liberdade não termina quando começa a liberdade do outro, mas constrói-se no seu encontro. Assim, defende Isabel Baptista (2005b) que a liberdade é num movimento de aproximação, isto é, numa dinâmica de relação contínua que se tenta aceder ao mistério do outro, ao seu mundo muito pessoal e até aprender com a diferença.

Nos domínios do *saber ser* e *saber fazer* é necessário revestir os objetivos e conteúdos do Programa curricular destas noções e competências éticas, que orientem e guiem a planificação desta Unidade Letiva, de modo que possam ser apreendidas e mobilizadas pelos alunos, no sentido de poderem desenvolver as capacidades relacionais com e para o outro, essenciais para o crescimento e desenvolvimento integral da pessoa humana.

Alicerçados nesta noção e valor ético, propomos uma pedagogia curricular em que a finalidade fundamental (pedra mestra, angular) do saber ser e saber fazer, seja a capacidade de olhar para o outro no sentido positivo. A partir desta lógica de proximidade, urge desenvolver a competência do **ver** o outro.

A proximidade, como compromisso ético, significa ir ao encontro do outro pressupondo “o reconhecimento da distância absolutamente intransponível e, nessa medida digna de respeito, que nos separa de outra pessoa” (Baptista, 2005b).

Aproximar-se é um movimento de sair em direção ao outro. Como escreve o Papa, neste movimento de aproximação, “far-se-á cada vez menos perguntas sobre si próprio, procurará sempre mais a felicidade do outro, preocupar-se-á cada vez mais com ele, doar-se-á e desejará existir para o outro” (Bento XVI, 2006). Sair de si é sair da conservação egoísta da própria vida, para entrar em relação e diálogo e comunhão com o outro (cf.

CPJP, 2005). Neste movimento, o aproximar-se do outro, implica não ficar indiferente aos seus apelos (cf. Carvalho & Baptista, 2004).

Daqui se depreende a necessidade de **ver** o outro não como inimigo de quem se tem de defender ou de indiferença, nem na atitude de ser tido por bom, com ficar bem frente aos demais, com que o aprovem (cf. Savater, 2004) considerando-se superior. Este modo de ver é exigido pelo imperativo ético de «tornar-se próximo», uma vez que toda a dinâmica relacional requer o movimento de saída de si para ir ao encontro do outro (relembremos a mudança de trajetória do Samaritano). Este movimento transforma-se em compromisso ético de partilha e de abertura ao outro salvaguardando a sua liberdade e dignidade e riqueza.

A pedagogia da Paz, educar para a hospitalidade: saber ouvir

Este movimento antropológico e ético de sair de si para ir ao encontro com o outro acontece em simultâneo e requer outro movimento, o da hospitalidade. “A relação entre as pessoas que em rigor só pode ser vivida em hospitalidade implica que a consciência desenvolva a capacidade de acolhimento da alteridade que a interpela e a interrompe” (Baptista, 2006d). Isto é, reconhecer e acolher a alteridade e responder à sua interpelação e apelo no respeito requer uma consciência ética que se interroge sobre o seu modo de agir e intervir, pois o acolher solicita ser acolhido (reciprocidade). Por outras palavras, podemos dizer com Paula Cristina que o encontro inter-pessoal acontece quando há acolhimento entre aqueles que se encontram, ou seja, quando há disponibilidade para receber, para dar espaço ao outro (cf. Pereira, 2004).

Deste modo, entendemos a hospitalidade como uma dinâmica/movimento de relação – antropológica - na qual se permite que o outro entre em «minha casa» - espaço físico e interior de acolhimento – onde se acolhe e é acolhido. Neste sentido, o acolhimento exige adaptação/quebra de rotina/mudança mútua (daquele que acolhe e daquele que é acolhido, e aquele que acolhe também assume o papel de acolhido, e aquele que é acolhido assume o papel de quem acolhe), uma vez que o outro é um mistério que tem uma história de vida cheia de sentidos e segredos. Este encontro entre liberdades não é um limite, mas a possibilidade de acolher experiências de vida que são únicas. Neste

sentido, a concepção de estética de relação (cf. Baptista, 2006e), como forma humana e respeitadora de acolher o outro, ganha pertinência e sentido profundo na reflexão sobre a hospitalidade.

A relação caracterizada pela hospitalidade solicita e, ao mesmo tempo, faz desenvolver a competência de **ouvir**. Ouvir é tornar possível que o outro possa narrar a sua história de vida, os sentimentos, os acontecimentos, as pessoas, os projetos que são referenciais de identidade. Saber ter tempo para ouvir, ou seja, escutar as narrações de vida, para ajudar a construir novas histórias de vida. Só quem ouve é capaz de responder às perguntas, dúvidas e inquietações do outro. A hospitalidade não é, portanto, uma noção passiva mas implica ação/movimento contínuo, isto é, implica disponibilidade para criar e recriar constantemente tempos e espaços que tornem possível o encontro, o diálogo, a escuta, pois cada pessoa é única, irrepetível, e a capacidade de responder, isto é, de se sentir responsável por ajudar e acompanhar o outro a reescrever e a re-narrar a sua própria história de vida. *Uma cultura do diálogo*. A construção da paz só é possível numa cultura de diálogo, que pressupõe o respeito, o acolhimento e a proximidade do outro (Nuñez, 2005). O emigrante, aquela pessoa de religião diferente, aquele/a que vem daquele bairro problemático - dizem os meios de comunicação - não são inimigos de quem é preciso ter cautela, medo, afastar-se, mas, pelo contrário, são pessoas com a mesma dignidade, que nos levam a descobrir a riqueza maior: o que são, os seus sonhos e projetos, as suas dificuldades, as suas lutas e perspectivas, as suas vitórias e derrotas, toda uma história de vida, diante dos quais devemos estar ao serviço da defesa da sua dignidade, do seu rosto. Quantas vezes se destrói um país por causa de interesses económicos e diferenças políticas e religiosas, um bairro, por estar degradado, considerando colaterais as pessoas que morrem ou ficam sem casa, sem nada?! É urgente uma cultura do diálogo, que pressupõe necessariamente o olhar para cada um na sua singularidade e riqueza inestimável e não como uma peça de um conjunto (como por exemplo nas ideologias socialista e marxista) ou um dano colateral. Exemplo deste caminho tem sido o diálogo ecuménico iniciado em 1986, em Assis, - o chamado espírito de Assis – um desafio para o mundo, como um caminho possível, ainda que exigente, mas necessário para a construção de uma sociedade mais fraterna e pacífica.

Se a Paz assenta, isto é, alicerça-se na sua construção e sustentabilidade na prática da hospitalidade, então educar para a paz exige educar e fazer aprender para o reconhecimento da alteridade, o que permite descobrir a relação inter-subjectiva como

possibilidade de crescimento e de uma educação mais humanizante.

A Hospitalidade, entendida como modo de acolher o outro, torna-se necessariamente um imperativo ético, um valor humano e cristão fundamental numa cultura de paz.

Ao descrevermos a hospitalidade como o modo de acolher o outro na nossa casa, destacam-se, nesta noção, três dimensões relacionais e éticas essenciais: acolhimento, abertura/confiança e resposta. Ser hospitaleiro com o outro implica acolhimento, abertura/confiança e disponibilidade para responder às suas interpelações.

Pensar, portanto, a Paz como pedagogia de hospitalidade significa aprender um agir ético capaz de responder ao pedido e à ordem que o rosto do outro me faz (cf. Lévinas, 1988), a fim de o respeitar e defender a sua dignidade, liberdade e mistério.

A relação hospitaleira é um desafio arriscado, na medida em que acolher o outro na “prontidão acolhedora para o novo ou para a carência que o outro manifesta”, implica a “escolha e a substituição do «eu» pelo outro” (Araújo, 2006). A abertura à alteridade, porque o outro é radicalmente outro, provoca alteração, mudança, e torna-nos indefesos perante o novo que o outro manifesta. Podemos falar de risco, quando dizemos que a hospitalidade se caracteriza como prontidão para acolher. Este risco é o próprio risco da abertura à novidade que o outro manifesta e que exige uma confiança tal para colocar o outro no lugar de honra. Como afirma Cidália Araújo (2006) “a permanente atitude de cuidado e amor pelo outro quebra o casulo da indiferença e rompe com o «eu» egocêntrico o que não é agradável! Toda a atenção e proteção recaem sobre o outro e não sobre si mesmo. Já sem privilégio, o «eu» encontra-se destronado”.

Este risco do ser hospitaleiro é um risco recíproco, porque o outro «eu» que é acolhido, também se coloca na mesma atitude de abertura e confiança. A reciprocidade de que falámos anteriormente, como característica da hospitalidade, não é só a da abertura, mas, também, a do risco.

Esta reciprocidade do acolhimento na relação implica adquirir competências ético-relacionais de responsabilidade na defesa da dignidade do outro. A hospitalidade como dinâmica de acolhimento e reconhecimento da alteridade que o outro representa, requer valorizar e desenvolver a capacidade **ouvir**, como competência de criar tempos

e espaços de hospitalidade.

A pedagogia da Paz, educar para o serviço: saber (per)doar

Ao ancorarmo-nos no sentido de serviço do texto do Evangelho (Mc 9,30-37), é claro o imperativo da relação na lógica da doação. Este imperativo exige uma forma de atuar e agir em comunidade que pressupõe a partilha e a colocação dos dons (qualidades pessoais, sejam de carácter formativo, sejam de carácter psíquico) e dos carismas (qualidades institucionais, as leis, os projetos governamentais e institucionais), em função da comunidade e não com o objetivo de adquirir lugares e privilégios para si mesmos. A Paz exige

Neste modo de pensar, ser e agir não há lugar para exclusivismos, privilégios, ou protagonismos, mas gratuidade, economia do dom e perdão. E tal como defende Gandhi, saber perdoar é qualidade dos valentes⁴⁷. Desta maneira colocar-se no último lugar e assumir a condição de servo não é sinónimo de simples humilhação mas, sobretudo, de radical opção em assumir um projeto de vida, que se expressa no agir, que não procure *tanto ser servido, mas servir*. Desta forma, o último é o primeiro e maior, porque entrega a sua vida ao serviço do outro, e assim recebe e partilha mais vida, o que se alinha com aquilo que Joaquim Azevedo diz: “aprender “é ousar ir mais além, ser mais, sempre em comum, porque ninguém é – aprende a ser – sozinho” (Azevedo, 2007). Assumir esta forma de pensar e agir segundo a lógica de serviço, não se coaduna com qualquer forma de exclusivismo (cf. Mc 9,38-41), mas implica respeitar o seu semelhante, o outro, na sua riqueza e fragilidade e não colocar obstáculos (escândalo) àqueles que não têm lugar, que são excluídos e marginalizados (cf. Mc 9,42-50). Esta nova forma de ser e agir exige a capacidade de se oferecer/doar gratuitamente - economia do dom - ao serviço dos outros, sobretudo dos mais necessitados, sem se estar centrado nos seus interesses e projetos pessoais, ainda que possam ser feitos de grandes gestos e rasgos de generosidade (cf. Brandão, 2002). *Cada um ponha ao serviço dos outros os dons que receberam, como bons administradores da graça de Deus* (IPed 4,10). Só aquele que se dispõe para o serviço alcança aquilo que verdadeiramente necessita e lhe permite dividir

⁴⁷ Mahatma Gandhi afirma que saber perdoar é qualidade dos valentes.

gratuitamente com os outros sem olhar à sua condição social, política ou religiosa.

O serviço implica, portanto, a capacidade de **doar** e na expressão máxima **perdoar**. O outro é dom, que no seu apelo me chama a responder com a competência de dom «economia de dom». No dar a pessoa cresce, desenvolve-se. Compreender esta competência do dar como uma competência profissional, significa que o Pedagogo assuma que é uma pessoa a trabalhar com pessoas e para as pessoas, o que implica ir para além da instrumentalização, e adquirir o sentido de ajuda, de voluntariado e entrega. Como diz o filósofo: “O laço com outrem só se aperta como responsabilidade, quer esta seja, aliás, aceite ou rejeitada, se saiba ou não como assumi-la, possamos ou não fazer qualquer coisa de concreto por outrem. Dizer: eis-me aqui. Fazer alguma coisa por outrem. Dar. Ser espírito humano é isso. A encarnação da subjectividade humana garante a sua espiritualidade (não vejo como os anjos se poderiam dar ou como entreajudar-se). Dia-conia antes de todo o diálogo: analiso a relação inter-humana como se, na proximidade com outrem - para além da imagem que faço de outro homem -, o seu rosto, o expressivo no outro (e todo o corpo humano é neste sentido mais ou menos, rosto), fosse aquilo que manda servi-lo. Emprego esta fórmula extrema. O rosto pede-me e ordena-me. (...) esta ordem é a própria significância do rosto” (Lévinas, 1988).

A capacidade do ser humano de dar, dar-se, corresponde, na antropologia bíblica, à atividade do amor: “não há maior prova de amor do que aquele que dá a vida pelo seu amigo”. Lévinas, por sua vez, diz que na relação intersubjectiva, que é uma relação não simétrica, “sou responsável por outrem sem esperar a recíproca, ainda que isso me viesse a custar a vida” (Lévinas, 1988).

Sustentados nestes dois pensamentos, podemos dizer que amar corresponde a ser responsável por outrem sem esperar a recíproca, isto é, à capacidade de dar gratuitamente. De modo paradoxal, a dinâmica do amor passa pela morte. Quem não morre para o «eu centrado em si mesmo – egoísmo, fechamento», ou seja, não entra num processo de desenvolvimento (des + envolver= sair de mesmo ponto, sair de si, crescer, pôr-se de pé, o que lhe permite percecionar um horizonte mais amplo) e não se abre à relação com o(s) outro(s), morre, porque é através/na relação que brota a vida – não só em sentido biológico, mas também no sentido psíquico, espiritual e de aprendizagem –, se constrói comunidade e se traça dinâmicas de educação-aprendizagem. Podemos, então, encarar o

provérbio popular “quem não vive para servir, não serve para viver”, como uma máxima pedagógica que pode ser traduzida pela positiva: quem serve gera vida.

Neste sentido, o perdão é a expressão máxima da noção de serviço é proposto como um instrumento que torna realmente possível a construção da paz. Na etimologia da palavra perdão (per + dom= ser dom antes de/ ser dom na lógica da gratuidade, sem estar à espera) encontramos o sentido de uma prática antropológica assente na lógica da hospitalidade como acolhimento recíproco do outro como dom – o outro para mim é um eu; e eu sou um outro para ele - na defesa da sua dignidade. Este acolhimento do outro pode implicar a capacidade de perdoar, isto é, de acolher aquele que me ofendeu, na capacidade de o não reduzir à ofensa cometida, mas de o escutar na sua dignidade que ultrapassa a ofensa que cometeu. Este é um dos exercícios de hospitalidade mais exigentes, mas profundamente humano, que hoje a sociedade reclama.

Considerar o serviço (diaconia) como um esteio axiológico do edifício da Paz, lança as dinâmicas relacionais para o sentido de responsabilidade perante o outro que me pede e ordena “não me mates” (cf. Lévinas 1988). A diaconia torna-se, portanto, um imperativo, como podemos depreender da afirmação do filósofo: Dia-conia antes de todo o diálogo: analiso a relação inter-humana como se, na proximidade com outrem – para além da imagem que faço de outro homem -, o seu rosto, o expressivo no outro (e todo o corpo humano é, neste sentido mais ou menos, rosto), fosse aquilo que me manda servi-lo” (Lévinas, 1988)

A pedagogia do serviço é modo de ser e agir que deve estar na base de qualquer relação, de modo a solidificar os laços comunitárias da vida humana, sendo que este é o fundamento, o alicerce para a edificação de uma sociedade pacífica e, por conseguinte, mais humana. Isto é, a comunidade / sociedade deve ser espaço e possibilidade de proximidade e acolhimento do outro. Ela deve ser sinal de contradição perante o egoísmo que mata, perante a ânsia de poder que elimina aqueles que não têm voz.

No entanto, isso só será possível se cada um se empenhar na construção da comunhão e da igualdade, essenciais para a construção e vivência da paz. Ao jeito do autor da carta aos Coríntios (Paulo), podemos comparar a comunidade a um corpo em que todos os membros, na sua função (carismas e dons), contribuem para a harmonia do

corpo. No entanto, a ausência ou doença de um dos membros faz com que o corpo também fique doente (cf 1Cor 12). Mas, isso só será possível se cada um se empenhar na construção da comunhão e da igualdade, vivendo e partilhando o seu ministério (serviço), para que a comunidade se transforme em lugar de proximidade e acolhimento. Uma comunidade viva, que gera vida.

O desafio evangélico de serviço não se reduz a um caminho meramente pessoal de doação e serviço, mas leva a uma verdadeira convivência comunitária e social (cf. Brandão, 2002). A atitude de serviço (DiaKonia) que este texto apresenta e propõe implica a regeneração da vida comunitária e dos laços sociais dominados pelo egoísmo e pela projecção pessoal - traduzida na atitude dos discípulos (cf. Carvalho, 1998) que discutem entre si quem era o maior, o mais importante.

Pensar a Paz, a partir do conceito de serviço é assumir a dinâmica relacional como doação/disponibilidade para responder desinteressadamente ao apelo que o outro dirige e, diante do qual, não podemos ficar indiferentes (cf. Baptista, 2005a). Por outras palavras, podemos dizer que o serviço é a capacidade de se tornar recurso para o outro, numa lógica contrária ao egocentrismo. Tornar-se dom é reconhecer-se como um dom que ganha pleno sentido quando se transforma em dom, promovendo e possibilitando, deste modo, a relação e, por sua vez a solidificação dos laços sociais/comunitários pacíficos.

Este encontro pressupõe a consciência da responsabilidade exigente e comprometedora, que é não ser indiferente, mas contribuir para o desenvolvimento total do indivíduo: espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade (cf. Carneiro, 2001), e não com o intuito de possuir ou destruir o diferente, o outro, tornando-o afinal em mais um meio ao serviço dos nossos fins, dos nossos interesses, dos nossos medos. Como propõe o Papa Bento XVI, na sua primeira Carta Encíclica, aproximar-se do outro implica procurar mais a felicidade deste do que a própria, o mesmo é dizer, doar-se e desejar existir para o outro (cf. Bento XVI, 2006).

Sustentados neste conceito bíblico de serviço, somos levados a assumir a paz como um sonho e uma tarefa humana capaz de construir laços de proximidade e hospitalidade. Assumir este sentido antropológico-relacional que o valor de serviço possui, impõe

entender a paz como um serviço e uma responsabilidade ética de ir ao encontro do outro (proximidade) na atitude de humildade e acolhimento (hospitalidade), o que implica a capacidade de dar e dar-se gratuitamente (serviço).

O primado do serviço implica uma transformação no modo de entender as dinâmicas de relação que se distancia de qualquer intenção de formar grupos ou comunidades perfeccionistas, segundo um modelo, demarcados dos restantes, que gera a violência, a guerra e a rutura social. Esta lógica do serviço em função da comunidade contraria todas as formas de primazia ou dos primeiros lugares ou das grandes distinções, de dominação, ou de destruição. Só a autoridade de serviço é que possibilita a vida e a paz e, por isso, o agir humano não pode ser exercido em pautas de exclusividade, de interesses egoístas, de indiferença e desrespeito pela dignidade e liberdade da pessoa ou de imposição. Mas é missão da escola, seu serviço “contribuir para que cada ser humano aprenda a viver com os outros, a tornar-se cidadão, pleno de direitos e deveres, membro de uma comunidade” (Azevedo, 2007).

2.5.2. Uma proposta de aprendizagem e de planificação da UL “A Paz Universal”: Valores, atitudes e competências subjacentes à narrativa do texto de Lucas

Em diálogo entre a Lei de Bases do sistema educativo Português e a primeira mensagem do Papa Paulo VI (1968) para o Dia Mundial da Paz, que evocamos no início deste nosso trabalho, ousamos elaborar uma proposta educativa que evoque / reclame as competências antropológicas e éticas da proximidade, hospitalidade e serviço, e que poderá ser sistematizada na seguinte grelha:

Papa Paulo VI	Lei de Bases	Proposta
uma nova pedagogia deve educar para	A educação promove o desenvolvimento do espírito	Educar para a

o <u>respeito</u> mútuo das nações,	<u>respeitador</u> dos outros e das suas ideias	Proximidade- saber ver (cultura do respeito)
a <u>fraternidade</u> dos povos	<u>aberto ao diálogo</u> e à livre troca de opiniões	Hospitalidade - saber ouvir (cultura do diálogo)
a <u>colaboração</u> das pessoas entre si,	de se <u>empenhar</u>	serviço - saber (per)doar (cultura do dom)
e, tudo isto afinal, em vista do próprio progresso e desenvolvimento	na sua transformação progressiva, bem como para a defesa da dignidade da pessoa humana	em vista a um desenvolvimento integral da pessoa e uma ecologia integral

Defendemos a necessidade e premência de pensar todo o processo de ensino-aprendizagem, em geral, e da educação para a paz, em particular, à luz daquelas noções éticas, que iluminem, formem e invistam o ser (competências) e o agir (técnicas/estratégias) dos alunos que são chamados a serem solidários e responsáveis (cf. Azevedo, 2007). Isto é, consideramos que as noções antropológicas e valores éticos, propostos anteriormente, são necessários para a compreensão do que é a paz e para identificar e definir aquelas competências a adquirir para ser agente da paz, *εἰρηνοποιοί*.

Procurando integrá-los no Programa Curricular da Unidade Letiva “A Paz Universal”, propomos assumir e apresentar aquelas competências e estratégias que pautam / marcam a proposta pedagógica da perícopes Lc 10,29-38, comumente dominada Parábola do Bom Samaritano. Para tal recuperamos a estrutura pedagógica da perícopes, traçando, a partir da sua dinâmica narrativo-pedagógica, um caminho formativo / de aprendizagem.



Sendo o processo de ensino-aprendizagem um processo relacional e gradual, entendemos que esta proposta de formação-aprendizagem ao longo da vida será concebida “como um processo do ser que, através da diversidade de suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio” (Faure, 1981), na assunção de uma responsabilidade ética que oriente e molde o modo de ser e agir do educando e do educador, na construção lenta e quotidiana de “formas superiores de vida em comum” (Azevedo, 2007). Relembramos que estas noções foram apresentadas e sugeridas pelos próprios alunos, tal como está referido no preâmbulo deste nosso trabalho.

Estrutura e dinâmica da narrativa:

1ª parte: “Viu-o... e aproximou-se”

O Samaritano é, no texto bíblico, um estrangeiro, sem laço de parentesco social, religioso e étnico com os judeus de Jerusalém, que mudou o seu caminho, alterou o seu programa, para ir ao encontro do outro homem que tinha sido espancado, assumindo de modo positivo o mandamento de não matar: «Farás tudo para que o outro não morra» (cf. Chalier, 1995).

Esse movimento – ir ao encontro do outro - traduz o “tornar-se próximo”, entendido como desafio ético, no sentido de criar todas as condições que possibilitem que o outro livremente e responsabilmente confie a sua vida a ele, isto é, deseje falar com ele, exponha as suas dificuldades e pontos de vista, peça ajuda. Isto é, ir ao encontro do outro requer uma sabedoria ética, que se traduz na vigilância e reflexão contínua sobre o ser e agir. Aqui pode ser evocada a atitude de respeito e humildade através da imagem

veterotestamentária de tirar as sandálias, na consciência de que o outro é “terra sagrada” (cf. Ex 3,5; Act 7,33), a qual exige uma constante avaliação das próprias atitudes, comportamentos, conceitos/juízos/pré-conceitos, em relação ao outro. Ser e/ou tornar-se próximo é uma condição essencial para se construir e solidificar uma relação harmoniosa, isto é, pacífica.

Por sua vez, “tornar-se próximo” conduz (educare = conduzir) ao desenvolvimento da capacidade de **ver**, tal como é sugerido no próprio texto e foi destacado anteriormente. Ao contrário dos outros personagens que, ao verem passaram, ao lado do homem ferido, o Samaritano, quando se aproxima, é que realmente vê. Trata-se de um ver ético que vai para além do rosto físico⁴⁸, isto é, para além de qualquer pré-conceito, juízo de superioridade ou inferioridade, de poder dominador. Saber ver desenvolve-se a partir do movimento de ir ao encontro - tornar-se próximo -, tal como o Bom Samaritano: “aproximou-se e viu”.

Este movimento implica, também, o desenvolvimento da capacidade de sair de si mesmo (transcender-se) no sentido de tornar-se próximo do outro. Só através de um esforço de constante proximidade – ir ao encontro do outro – é que é possível entrar em contacto com outro mundo igualmente pessoal (Oliveira, 2007).

Neste sentido, ao aluno é proposto o confronto com a atitude de respeito, humildade, flexibilidade, de abertura à novidade (sem medo) e de comprometimento a ser com e para o outro, isto é, de saber potenciar e ajudar a desenvolver todas as possibilidades da pessoa humana.

2ª parte: “...Encheu-se de compaixão...” – Hospitalidade

Como ser de relação a pessoa desenvolve-se / cresce no diálogo. Neste sentido, é necessário desenvolver a capacidade de acolhimento, entendido como capacidade de criar

⁴⁸ “Penso antes que o acesso ao rosto é, num primeiro momento, ético. Quando se vê um nariz, os olhos, uma testa, um queixo e se podem descrever, é que nos voltamos para outrem como para um objeto. A melhor maneira é nem sequer atentar na cor dos olhos! (...) a relação com o rosto pode, sem dúvida, ser dominada pela percepção, mas o que é especificamente rosto é o que não se reduz a ele (...). Pode dizer-se que o rosto não é «visto». Ele é o que não se pode transformar num conteúdo, que o nosso pensamento abarcaria; é o incontível, leva-nos além”. (Lévinas, 1988).

todas as condições que possibilitem e promovam a vontade livre e responsável do outro fazer um caminho de diálogo e de aprendizagem, porque se sente escutado.

Esta dinâmica da hospitalidade exige um **ouvir** empático (capaz de compaixão), que traduza a convicção de que o outro pode mudar, pode desenvolver-se (educabilidade e perfectibilidade). Como certifica Carl Rogers, “foi ouvindo pessoas que aprendi tudo o que sei sobre pessoas, sobre a personalidade, sobre as relações interpessoais. Ouvir verdadeiramente alguém resulta numa outra satisfação especial. É como ouvir música das estrelas, pois por trás da mensagem imediata de uma pessoa, qualquer que seja esta pessoa, há o universal” (Rogers, 1991).

Este ouvir empático implica deixar que o outro encontre espaço na minha casa – tenha um posto de honra - e encontre a possibilidade de narrar a sua história de vida e que ela seja honrada, cuidada e preservada. Como vimos anteriormente, o verbo grego que traduzimos por ter compaixão é feminino. Evoca, deste modo, o surgimento e o desenvolvimento da vida nas entranhas (tornar o outro estranho - es-tranho- em hóspede) da mulher. À luz deste sentido bíblico do verbo grego *πλαγχιζομαι* (ter compaixão), entendemos o ouvir com o sentido de deixar que se desenvolva (=surja, ressurja, desabroche) vida, no ambiente/espaço que o ouvinte concede. Este espaço não se reduz a uma conceção física, mas significa o espaço antropológico que implica a capacidade de criar espaços de hospitalidade.

Ouvir significa ser capaz de receber/acolher o que o outro nos diz (cf. Salomé, 1994). Desenvolver, esta capacidade de acolhimento, no sentido de tornar o ouvir numa competência ética, implica o reconhecimento do valor único da pessoa, isto é, de se reconhecer e apresentar como pessoa e de acolher o outro como pessoa - reconhecer o outro na sua riqueza e novidade indizível e única - na sua liberdade e responsabilidade. Requer, também, o desejo de ir ao encontro e de adquirir, com o auxílio da aprendizagem (conhecimento de outros saberes e técnicas, mundividências e mundivivências) a capacidade/criatividade de criar espaços antropológicos de acolhimento e de escuta.

3ª parte: “...Ligou-lhe as feridas, deitando nelas azeite e vinho, colocou-o sobre a sua própria montada, levou-o para uma estalagem e cuidou dele...” – Serviço

Toda a relação humana pacífica (harmoniosa) é geradora de desenvolvimento e transformação (crescimento) da pessoa. Alicerçados nos princípios da perfectibilidade e educabilidade, defendemos que a educação tem a missão de promover, possibilitar e acompanhar o desenvolvimento integral da pessoa. Para isso é necessário conhecer profundamente as necessidades físico-psico-socio-espirituais de cada indivíduo, num compromisso de estar ao serviço da promoção, desenvolvimento e defesa da dignidade de cada um, e da construção de laços comunitários (pacíficos). Colocar-se ao serviço, como vimos na primeira parte do nosso trabalho, significa a capacidade de se doar, na lógica de uma economia do dom. E como afirma Lévinas “fazer alguma coisa por outrem. Dar-se. Ser espírito humano é isso” (Lévinas, 1988). Esta capacidade humana não se confunde com uma atitude espiritualista de desvalorização do próprio ser ou servilismo, mas brota do reconhecimento do valor próprio que é infinito, e traduz a possibilidade livre e responsável de o tornar dom para o outro – olhado como valor infinito também. Tal capacidade define-se como competência de se tornar recurso para o outro, numa lógica contrária ao egocentrismo, que se traduz no cristianismo no mandamento do amor ao próximo.

Aceitar-se e apresentar-se como dom implica a atitude de gratuidade e de perdão. Como dissemos anteriormente, doar é a capacidade de ajudar, perdoar, amar antes de receber a gratificação pelo serviço prestado. Não significa isto que se recusa ou elimina a necessidade de gratificação, de ser reconhecido e apreciado. Pelo contrário, é capacidade de - e ao mesmo tempo o desejo de - ser e agir na defesa da dignidade da pessoa humana e na ajuda do desenvolvimento integral da mesma, acreditando que é o valor primeiro.

A capacidade de perdoar é, deste modo, uma competência ética essencial para os que são pacíficos e constroem a paz na defesa da pessoa. Esta é, de facto, uma capacidade que envolve as dimensões física, psíquica e espiritual, que requerem conhecimentos da psicologia, biologia, filosofia, ética, espiritualidade, mas, sobretudo, pelo exercício, prática do amor (a+mor= não morte), isto é, de tudo aquilo que faz surgir vida, em si e no outro.

2.6. Conclusão

Educar para os valores é propor ao educando a possibilidade de refletir e assumir-se como ator do seu crescimento e agente ativo e responsável pelo desenvolvimento da sociedade / comunidade, a partir da noção e do valor da Paz. Nesse sentido, aventuramos a pensar a paz a partir da perspectiva bíblica e a propor as noções antropológicas e valores éticos de proximidade, hospitalidade e serviço, como competências ético-relacionais para a construção e a gestão de relações (familiares, amizade, sociais, políticas, entre países, entre religiões...) harmoniosas, ou seja, pacíficas. Isto é, que possam ser assumidas como eixos axiológicos que valorizam e dignificam a sua identidade e configurem o seu agir.

O ser humano é um ser em e para a relação, que aprende no encontro com o outro, que cresce na abertura ao imprevisto e é movido pelo desejo de paz. Ancorados numa conceção antropológica e ética de inspiração bíblica, procurámos indagar sobre as noções de proximidade, hospitalidade e serviço, adotados como conceitos para uma nova racionalidade científica, de modo a propô-los como valores referenciais para um “*ethos*” relacional. Assumimos a paz como relação harmoniosa quer interior – eu outro –, quer exterior – o tu outro.

Neste projeto humano, a educação, entendida como dinâmica relacional, tem um papel e uma missão especial na promoção da dignidade e desenvolvimento de cada pessoa e na construção de sociedades pacíficas. Sendo um direito e um dever de cidadania, tem por missão contribuir para que cada pessoa possa aprender a viver e a tornar-se membro de uma comunidade, contribuindo, de igual modo, para uma cultura de paz.

Ao pensarmos a Educação como um tesouro, ao serviço de uma missão insubstituível de gerar crescimento humano e social, defendemos que é missão da escola educar para a Paz e criar os *εἰρηνοποιοί*, propomos as noções antropológicas e os valores éticos de proximidade, hospitalidade e serviço como referenciais teóricos dos quais brotam competências éticas e relacionais fundamentais para a construção do edifício da Paz. Nesse sentido, acreditamos que a disciplina de EMRC poderá contribuir para a construção e a realização da missão da educação, entendida como um processo duradouro e sustentável de amadurecimento pessoal que “decorre das viagens interiores que cada um decida empreender, na aquisição de sentido próprio, mas também em intensa unidade com os destinos de todos os demais” (Carneiro, 2001).

Assumir estes valores como competências éticas defronta a tentação da indiferença, da inocência, da punição ou exclusão, que está na base da falência da Paz. A Paz não só supera qualquer sistema social, religioso e político, como é o único caminho no qual a religião e a política se tornam meios humanizadores. A Paz não é, portanto, um privilégio de uma religião / crença, ou de uma ideologia; ela não tem cor política nem está enclausurada numa bandeira ou símbolo de uma organização não governamental; não é exclusiva de um grupo ou classe de pessoas, das Miss Mundo; nem tão pouco é propriedade de numa língua ou de um país. Ela é a condição humana básica e o princípio ético (valor) fundamental para que a religião, a política e qualquer outra estrutura social possa realizar a missão de elevar cada pessoa e todas as pessoas ao mais alto nível do humanismo.

Por fim, ousámos delinear uma planificação sobre a Paz, a partir de uma pedagogia de proximidade, hospitalidade e serviço, propondo-os como valores e competências essenciais na construção da paz, entendida esta como relação harmoniosa consigo mesmo e com o outro.

A construção da paz só é possível numa cultura de diálogo, que pressupõe o respeito, o acolhimento, a proximidade do outro e a capacidade de ser dom para o outro, estar ao serviço. O emigrante, aquela pessoa de religião diferente, aquele/a que vem daquele bairro problemático - dizem os meios de comunicação - não são inimigos de quem é preciso ter cautela, medo, afastar-se, mas, pelo contrário são pessoas com a mesma dignidade, que nos levam a descobrir a riqueza maior: o que são, os seus sonhos e projetos, as suas dificuldades, as suas lutas e perspectivas, as suas vitórias e derrotas, toda uma história de vida. Quantas vezes se destrói um país por causa de interesses económicos e diferenças políticas e religiosas, um bairro, por estar degradado considerando colaterais as pessoas que morrem ou ficam sem casa, sem nada?! É urgente uma cultura do diálogo, que pressupõe necessariamente o olhar para cada um na sua singularidade e riqueza inestimável e não como uma peça de um conjunto (como por exemplo nas ideologias socialista e marxista) ou um dano colateral. Exemplo deste caminho tem sido o diálogo ecuménico iniciado em 1986, em Assis, - o chamado espírito de Assis – um desafio para o mundo, como um caminho possível, ainda que exigente, mas necessário para a construção de uma sociedade mais fraterna e pacífica.

A educação como uma práxis antropológica privilegia e potencia esta cultura da partilha e do diálogo. No entender de Isabel Baptista (2005b), a lei do rosto deve ser a referência ética de todas as dinâmicas de cidadania. O mesmo será dizer que a educação para a cidadania se constrói em defesa do mandamento do rosto. Tal defesa exige uma atitude de partilha e diálogo e de humildade (de quem se coloca diante do outro não como superior, indiferente, mas na condição de serviçal). A comunidade constrói-se neste sentido de responsabilidade ética.

Como consideração final, defendemos que a educação tem um papel fundamental e central na construção da paz. Sendo ela uma práxis relacional, assente em valores como proximidade, hospitalidade e serviço, possui a responsabilidade ética de defender, promover e construir o sentido de comunidade, na medida em que defende o rosto, a liberdade e a dignidade da pessoa. Esta exigência ética faz-nos pensar o modo como se organizam os espaços das escolas, de que forma se constroem e elaboram os projetos sócio-educativos (dinâmicas de proximidade) e de que maneira se organiza e estrutura os vários serviços e os vários intervenientes das acções sócio-educativas. No entanto, este é um outro tema que não fez parte da nossa reflexão.

Sustentados neste quadro teórico a partir da perspectiva ético-antropológica cristã da Paz, passaremos de seguida apresentar e analisar criticamente aquele que foi o processo de ensino-aprendizagem desenvolvida durante o estágio, bem como apresentar uma planificação da UL “A Paz Universal” com base naquela que foi elaborada, discutida e analisada em núcleo de estágio e com a supervisão do orientador da PES, para o 7.º Ano, e tendo em conta a caracterização da Turma de estágio e os recursos da escola.

IIIª Parte - Processo de Ensino Aprendizagem

3.1. Planificação

Planificar exige refletir sobre as finalidades, isto é, sobre a intencionalidade do docente no processo de ensino e aprendizagem. Podemos, então, advogar que esta reflexão sobre a intencionalidade educativa é a característica essencial na intervenção profissional do docente. “Planejar permite, não só antecipar o que é importante para alargar as aprendizagens..., como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas” (Silva, 2016).

Neste sentido, e sem nenhuma intenção de desvirtuar os objetivos que orientaram o decisor curricular na construção do PEMRC, nem desvalorizar nem desconsiderar o trabalho realizado pelo mesmo, mas num respeito profundo pelo espírito que inspira o PEMRC, e numa tentativa de enriquecimento e revisão crítica das Aprendizagens Essenciais, dos objetivos e dos conteúdos prescritos no PEMRC⁴⁹ propomos uma planificação da UL “A Paz Universal”.

Para esta planificação procuramos ter um olhar crítico e ter uma atitude analítica, essenciais para identificar e reformular os objetivos e conteúdos que não correspondam à finalidade da escola, mas que possam ser objetivos e conteúdos com finalidade catequética, moralista, prescritiva, – o que não corresponde à finalidade escolar de um currículo para todos, e que não seja fonte de exclusão –, e procuramos adequar os mesmos às características dos alunos do 7.º Ano de escolaridade, a partir da amostra do grupo de estágio (cf. Caracterização da Turma).

⁴⁹ Esta revisão crítica foi realizada tendo como base o quadro teórico acima apresentado e a análise dos objetivos e conteúdos do PEMRC à luz das perspetivas da CEP (2006) e do filósofo Francês Régis Debray (2002a) no âmbito da PES, lecionada pelo Professor Francisco Guimarães.

3.1.1. Proposta Planificação Anual

Apresentamos, de seguida, uma proposta de planificação anual, tendo em conta o PEMRC e as Aprendizagens Essenciais (AE)⁵⁰, a caracterização da turma e a análise do PEMRC, e tendo em conta todas as referências teóricas de natureza curricular, adquiridas ao longo do percurso letivo do Mestrado e a partir da leitura e reflexão pessoal.

1º Período (12 aulas previstas)	
Nota: a gestão curricular do primeiro período engloba a Unidade Letiva “As Origens”	
Aprendizagens essenciais: Identificar as teorias do Big-Bang e evolução das espécies sobre a origem do Universo e do ser humano; Discutir os dados da ciência, sobre a origem do universo, do ser humano e do sentido da vida e da humanidade, com as diferentes experiências religiosas; Conhecer a <i>perspetiva</i> bíblica e de outras tradições religiosas sobre a <i>origem do mundo e da vida</i> ⁵¹ ; Perceber o contributo ⁵² da mensagem bíblica para o reconhecimento da excecionalidade da pessoa humana; Assumir comportamentos de responsabilização social em relação à natureza e ao Homem.	
Esquema hermenêutico: Questionar o sentido da vida a partir da compreensão das origens através do diálogo entre a <i>perspetiva científica</i> e as <i>perspetivas da religião</i> , em vista a assumir uma atitude e comportamentos de respeito e cuidado pela vida.	
Objetivos	Conteúdos
- Questionar a origem e o sentido do universo e da vida; - Estabelecer um diálogo entre a ciência e a religião;	- As perguntas fundamentais do ser humano: De onde vimos? Para onde vamos? Porque morremos?;

⁵⁰ Para além das Aprendizagens Essenciais identificadas para cada unidade letiva do Programa de EMRC, ao longo do 7.º ano, temos, também, em consideração o conjunto de competências transversais a desenvolver com outras disciplinas e anos de escolaridade para a disciplina de EMRC: “Interpretar informação, planear e conduzir pesquisas; Utilizar de modo proficiente linguagens e símbolos; Compreender a necessidade das fontes históricas para a produção de conhecimento; Colaborar em diferentes contextos comunicativos, utilizando ferramentas analógicas e digitais; Reconhecer a importância dos valores de cidadania para a formação de uma consciência cívica e de uma intervenção responsável na sociedade democrática; Relacionar sempre que possível as aprendizagens de EMRC com os dados das outras ciências, valorizando um Património de conhecimento comum que se reflete na história dos Povos e no uso dos Valores nas relações humanas; Promover o respeito pela multiculturalidade, o reconhecimento e valorização da diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e a equidade; Estabelecer consigo próprio e com os outros uma relação harmoniosa e salutar” (DGE, 2018).

⁵¹ Proposta de reformulação desta AE.

⁵² Proposta de reformulação desta AE.

<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer diferentes perspetivas cosmogónicas e sua influência cultural (na arte e nos costumes); - Assumir comportamentos ecológicos de respeito e cuidado pela vida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os dados da ciência sobre a origem do Universo e da vida; - A perspetiva e finalidade das cosmogonias; - A perspetiva da ciência e as perspetivas da religião complementam-se; - A ecologia como cuidado e respeito por todos os seres vivos, de acordo com a sua condição; - Usar os recursos naturais com parcimónia.
2º Período (12 aulas previstas)	
Nota: a gestão curricular do segundo período engloba a Unidade Letiva “A Paz Universal”	
<p>Aprendizagens Essenciais: Identificar a Paz como condição essencial para a convivência humana; Discutir situações reais de falência da paz; Identificar atitudes e instituições para a promoção da paz no mundo; Mobilizar os princípios do diálogo inter-religioso como suporte para a construção da paz e colaboração entre os povos; <i>Descobrir o papel do cristianismo na valorização da paz</i>⁵³; Assumir atitudes responsáveis pela construção da paz;</p>	
<p>Esquema hermenêutico: Valorizar a Paz com condição humana essencial no cuidado da vida e para o desenvolvimento e convivência social, através da identificação de atitudes e comportamentos causadores da sua falência e da sua construção e do contributo concreto de pessoas e organizações para a sua manutenção.</p>	
Objetivos	Conteúdos
cf. Planificação da Unidade Letiva (ponto 3.1.2.)	cf. Planificação da Unidade Letiva (ponto 3.1.2.)
3º Período (6 aulas previstas)	
Nota: a gestão curricular do segundo período engloba a Unidade Letiva “As Religiões”	
<p>Aprendizagens essenciais: Identificar manifestações do fenómeno religioso e da experiência religiosa; Perceber a função da religião na vida pessoal e coletiva; Distinguir Monoteísmo de Politeísmo; Identificar exemplos relevantes do património</p>	

⁵³ Proposta de reformulação desta AE.

artístico criados com base nas religiões; Identificar as tradições religiosas orientais; Compreender a influência das religiões abraâmicas na história do ocidente ⁵⁴ ; Verificar que os princípios éticos comuns das várias religiões promovem a paz e o bem comum;	
Esquema Hermenêutico: Compreender o fenômeno religioso e suas manifestações na busca do entendimento do que é o ser humano e da construção das vivências em sociedade.	
Objetivos	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> - Questionar a dimensão religiosa do ser humano; - Perceber a função da religião na vida das pessoas; - Identificar várias manifestações religiosas; - Reconhecer exemplos relevantes do património cultural com um fundamento religioso; - Estabelecer um diálogo entre cultura e religião. 	<ul style="list-style-type: none"> - A dimensão religiosa do ser humano e a busca de sentido; - A universalidade do fenômeno religioso: <ul style="list-style-type: none"> - a função da religião na vida pessoal e coletiva; - símbolos, construções e comportamentos religiosos; - As religiões e a sua relação com a magia, os fenômenos naturais, o desejo de eternidade e a busca de felicidade; - A questão do Monoteísmo e do Politeísmo; - Marcos essenciais da história das religiões; - As influências do calendário e festas religiosas no quotidiano

3.1.2. Planificação da Unidade Letiva “A Paz Universal”

De seguida, e numa atitude humilde, traçamos uma proposta de planificação da Unidade Letiva “A Paz Universal”, que foi lecionada no 2º período, e foi a Unidade Letiva escolhida para análise deste ano de estágio. Como dissemos anteriormente, esta proposta de planificação resulta do percurso académico e da experiência de lecionação realizada no núcleo de estágio do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, sob a orientação do professor Doutor Filipe, do orientador da PES Professor Francisco Guimarães e do apoio e partilha dos meus colegas de Mestrado.

Ao estarmos profundamente conscientes de que o ato de planificar – que juntamente à observação e avaliação constitui o núcleo central da ação educativa – é um exercício nunca acabado, e de que ainda estamos a aprender a dar os primeiros passos

⁵⁴ Proposta de reformulação desta AE.

naquela que consideramos a nobre arte de ensinar e fazer aprender, reconhecemos que esta proposta de planificação é um treino ainda inicial, e como tal deve estar sempre sujeito a avaliação, revisão crítica e adequação aos alunos que são todos diferentes, aos contextos geográficos, sociais e sujeito à investigação e reflexão contínua do currículo escolar.

Neste sentido, ele representa uma aprendizagem e um primeiro esforço de gestão do currículo, esperando que de algum modo seja um pequeno contributo para aprimorar a UL 4 do PEMRC.

----- <i>Disciplina de E.M.R.C.</i>		7.º ANO – Unidade Letiva 4 <i>A Paz universal</i>		TEMPO PREVISTO <i>1ª Aula</i> <i>(60 min.)</i>
Aprendizagens essenciais				
Identificar a Paz como condição essencial para a convivência humana; Discutir situações reais de falência da paz; Identificar atitudes e instituições para a promoção da paz no mundo; Mobilizar os princípios do diálogo inter-religioso como suporte para a construção da paz e colaboração entre os povos; <i>Descobrir o papel do cristianismo na valorização da paz</i> ; Assumir atitudes responsáveis pela construção da paz;				
ESQUEMA HERMENÊUTICO: Valorizar a Paz com condição humana essencial no cuidado da vida e para o desenvolvimento e convivência social, através da identificação de atitudes e comportamentos causadores da sua falência e da sua construção e do contributo concreto de pessoas e organizações para a sua manutenção.				
TEMAS ORGANIZADOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS		
<i>A Paz Universal</i>	<i>- Refletir sobre a Paz: conceitos e significado(s)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - A paz: os conceitos de <i>Shalom; Irene e Pax</i>; - Significado(s) da paz: união; fim da guerra; respeito, acolhimento, diálogo; cuidado pelo outro = relação harmoniosa 		
METODOLOGIAS PRIVILEGIADAS		OBSERVAÇÕES	AVALIAÇÃO FORMATIVA	
<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo / Debate - Registos - Sínteses conclusivas 			<ul style="list-style-type: none"> - Observação das atitudes - Registo das intervenções fundamentadas dos alunos. - 	

- Exposição		
- Visualização de filmes e Power Point		

TEMAS ORGANIZADORES	OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS / ATIVIDADES	RECURSOS	TEMPO
<i>A Paz Universal</i>	- Refletir sobre a Paz: conceitos e significado(s)	- A paz: os conceitos de <i>Shalom; Irene e Pax</i> ; - Significado(s) da paz: união; fim da guerra; respeito, acolhimento, diálogo; cuidado pelo outro = relação harmoniosa	- Acolhimento;	- Computador	2'
			- Ativar conhecimentos prévios sobre o tema.	- YouTube	4'
			- Visualização do Vídeo-clip da Música do Michael Jackson (Better world);	- Colunas de som	5'
			- Diálogo sobre o que suscitaram as imagens e a letra (qual a mensagem?);	- Power Point	
			- Escrever no quadro as ideias principais que vão sendo partilhadas;	- Quadro e giz	
			- Folha e caneta para registo	5'	
			- Apresentar vários símbolos da paz: bandeira branca, símbolo dos jogos olímpicos, pomba, pena branca, cachimbo da paz, vela);		
			- Perguntar o que sabem acerca de cada imagem apresentada;		3'
			- Síntese: Qual o tema está presente / une a música e as imagens?		4'

			<ul style="list-style-type: none"> - Escrever PAZ no quadro; - Levantar a questão: o que entendem por paz? - Registrar as várias ideias (chuva de ideias); - Atividade em pares: <ul style="list-style-type: none"> - Definir os pares; - Apresentar a questão: o que pensam sobre a paz? / O que é a paz? - Diálogo entre os pares e escrever as ideias que vão surgindo - Apresentação das respostas; - Registrar as ideias em torno à palavra PAZ - Pedir para os alunos registarem no caderno (estas ideias vão ser recuperadas no final da Unidade) - Escrever o sumário: perguntar aos alunos qual poderá ser o sumário? - Escrever o sumário no quadro: A Paz. - Pedir para registar no caderno 		<p>2'</p> <p>1'</p> <p>15'</p> <p>10'</p> <p>2'</p> <p>1'</p>
--	--	--	--	--	---

----- <i>Disciplina de E.M.R.C.</i>		7.º ANO – Unidade Letiva 4 <i>A Paz universal</i>		TEMPO PREVISTO <i>2ª Aula</i> <i>(60 min.)</i>
Aprendizagens essenciais				
Identificar a Paz como condição essencial para a convivência humana; Discutir situações reais de falência da paz; Identificar atitudes e instituições para a promoção da paz no mundo; Mobilizar os princípios do diálogo inter-religioso como suporte para a construção da paz e colaboração entre os povos; <i>Descobrir o papel do cristianismo na valorização da paz</i> ; Assumir atitudes responsáveis pela construção da paz;				
ESQUEMA HERMENÊUTICO: Valorizar a Paz com condição humana essencial no cuidado da vida e para o desenvolvimento e convivência social, através da identificação de atitudes e comportamentos causadores da sua falência e da sua construção e do contributo concreto de pessoas e organizações para a sua manutenção.				
TEMAS ORGANIZADOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS		
<i>A paz Universal</i>	<i>- Questionar sobre o sentido e significado da paz.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - A paz como um desejo, um sonho de todo o ser humano: A paz condição essencial para o crescimento e desenvolvimento do ser humano e da sociedade; - A paz como atitude e comportamento. A paz: do desejo à materialização da paz (abraçar a paz); 		
METODOLOGIAS PRIVILEGIADAS		OBSERVAÇÕES		AVALIAÇÃO FORMATIVA
<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo - Registos - Sínteses conclusivas - Exposição 				<ul style="list-style-type: none"> - Observação das atitudes e das intervenções dos alunos. - Intervenção educativa imediata e/ou mediada.

			<p>And the entire human race. Se você for capaz de exaltar sua voz pelo bem, como prece de criança. Esse canto...se fazendo irmão e dividir o pão. Só o amor muda o que já se fez e a força da paz junta todos outra vez. Se você começar, outros vão te acompanhar e cantar com harmonia e esperança. Deixe que este canto lave o pranto do mundo, se fazendo irmão e dividindo o pão. Só o amor muda o que já se fez e a força da paz junta todos outra vez. Venha, já é hora de acender a chama da vida e fazer a terra inteira feliz. Só o amor muda o que já se fez e a força da paz junta todos outra vez”.</p> <p>- Diálogo: Qual a mensagem principal da letra?</p> <p>- Registrar no quadro as ideias principais.</p> <p>- Escutar discurso “I have a dream” de Martin Luther King (1963)</p> <p>- Diálogo: o que propões e defende Martin Luther King? O que pensa ele sobre a paz?</p> <p>- Escrever no quadro as ideias principais.</p> <p>- Breve diálogo: Como poderemos sintetizar estas mensagens?</p> <p>- Entregar a Declaração sobre o direito dos povos à paz (<i>Adotada pela Assembleia Geral em sua resolução 39/11, de 12 de novembro de 1984</i>)</p> <p>- Tempo para cada um ler</p>		<p>15’</p> <p>15’</p>
--	--	--	--	--	-----------------------

			<ul style="list-style-type: none">- Breve diálogo sobre as ideias principais relacionando-as com o discurso de Martin Luther King- Síntese: Escrever a seguinte proposta: A paz: um sonho, um anseio de todo o ser humano, e um direito / dever		5'
--	--	--	--	--	----

----- <i>Disciplina de E.M.R.C.</i>		7.º ANO – Unidade Letiva 4 <i>A Paz universal</i>		TEMPO PREVISTO <i>3ª Aula</i> <i>(60 min.)</i>
Aprendizagens essenciais				
Identificar a Paz como condição essencial para a convivência humana; Discutir situações reais de falência da paz; Identificar atitudes e instituições para a promoção da paz no mundo; Mobilizar os princípios do diálogo inter-religioso como suporte para a construção da paz e colaboração entre os povos; <i>Descobrir o papel do cristianismo na valorização da paz</i> ; Assumir atitudes responsáveis pela construção da paz;				
ESQUEMA HERMENÊUTICO: Valorizar a Paz com condição humana essencial no cuidado da vida e para o desenvolvimento e convivência social, através da identificação de atitudes e comportamentos causadores da sua falência e da sua construção e do contributo concreto de pessoas e organizações para a sua manutenção.				
TEMAS ORGANIZADOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS		
<i>A paz Universal</i>	<i>- Valorizar a paz como valor orientador do sentido da realidade humana.</i>	<i>- O direito e o dever da paz é universal.</i>		
METODOLOGIAS PRIVILEGIADAS		OBSERVAÇÕES		AVALIAÇÃO FORMATIVA
<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo - Registos - Sínteses conclusivas - Exposição - Visualização de comentários / pequenos filmes e PP 				<ul style="list-style-type: none"> - Observação das atitudes e das intervenções dos alunos. - Intervenção educativa imediata e/ou mediada. - Observação informal das atitudes e das intervenções fundamentadas dos alunos, ao longo da aula e intervenção educativa imediata, nomeadamente quanto ao

			<p>anos – nasc.2 de outubro de 1869 – 2019; Mahatma = grande alma):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introdução: apresentação de Gandhi; 150 anos (artigos, montagens) - Diálogo - Partilha em comum - Leitura do texto de Nelson Mandela - Diálogo: quais as ideias principais sobre a paz? - Síntese: A paz é mais do que ausência de guerra é um equilíbrio entre forças, é harmonia na relação. - Entregar a Declaração sobre o direito dos povos à paz (<i>Adotada pela Assembleia Geral em sua resolução 39/11, de 12 de novembro de 1984</i>) - Tempo para cada um ler - Diálogo sobre os aspetos a salientar da Declaração - Síntese: a Paz é um direito e um dever - Apresentação do Trabalho Individual (Os prémios Nobel da Paz); entrega de folha com objetivo, critérios de elaboração e de avaliação (ver anexo) - Despedida 		<p>10'</p> <p>10'</p> <p>4'</p>
--	--	--	--	--	---------------------------------

----- <i>Disciplina de E.M.R.C.</i>		7.º ANO – Unidade Letiva 4 <i>A Paz universal</i>		TEMPO PREVISTO <i>4ª Aula</i> <i>(60 min.)</i>
Aprendizagens essenciais				
Identificar a Paz como condição essencial para a convivência humana; Discutir situações reais de falência da paz; Identificar atitudes e instituições para a promoção da paz no mundo; Mobilizar os princípios do diálogo inter-religioso como suporte para a construção da paz e colaboração entre os povos; <i>Descobrir o papel do cristianismo na valorização da paz</i> ; Assumir atitudes responsáveis pela construção da paz;				
ESQUEMA HERMENÊUTICO: Valorizar a Paz com condição humana essencial no cuidado da vida e para o desenvolvimento e convivência social, através da identificação de atitudes e comportamentos causadores da sua falência e da sua construção e do contributo concreto de pessoas e organizações para a sua manutenção.				
TEMAS ORGANIZADOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS		
<i>A paz Universal</i>	- Interpretar criticamente episódios históricos e factos sociais relacionados com a falência da paz - Discutir situações reais de falência da paz	- A falência da paz: situações / acontecimentos no passado e na atualidade		
METODOLOGIAS PRIVILEGIADAS	OBSERVAÇÕES		AVALIAÇÃO FORMATIVA	
- Diálogo - Registos - Sínteses conclusivas - Exposição			- Intervenção educativa imediata e/ou mediada. - Observação informal das atitudes e das intervenções fundamentadas dos alunos, ao longo da aula e intervenção educativa imediata, nomeadamente-quanto ao	

- Visualização de comentários e PP		comportamento e ao domínio da Língua Portuguesa. - Eventual intervenção educativa, com correções e/ou reforços positivos.
------------------------------------	--	--

TEMAS ORGANIZADORES	OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS / ATIVIDADES	RECURSOS	TEMPO
<i>A Paz Universal</i>	<p>- Interpretar criticamente episódios históricos e factos sociais relacionados com a falência da paz</p> <p>- Discutir situações reais de falência da paz</p>	- A falência da paz: causas / ameaças a partir de situações / acontecimentos atuais	<p>- Acolhimento</p> <p>- Escrever o sumário: A falência da paz</p> <p>- Recuperar o tema da aula anterior: - Testemunho de Malala Yousafzai: a menina que queria ir para a escola – prémio Nobel da Paz: pedir para (atitude corajosa; não tem a haver com a idade...)</p> <p>- Diálogo em plenário: o que é que ela denuncia e combate (formas / causas para falência da paz); semelhanças com Mandela e Gandhi.</p> <p>- Seguir para o tema da aula perguntando o que entendem / pensam sobre falência da paz.</p> <p>- Síntese com base nas ideias partilhadas: falta de paz, fim da paz, ausência da paz</p> <p>- Perguntar: Que acontecimentos / situações de falência de paz estudaram, conhecem, ouviram falar?</p> <p>- Confrontar com a grelha do Livro, pág.</p>	<p>- Computador</p> <p>- Internet</p> <p>- YouTube</p> <p>- Power Point</p> <p>- Quadro e giz</p> <p>- Livro de EMRC</p> <p>- Caneta</p> <p>- Caderno / Folha</p>	<p>2'</p> <p>2'</p> <p>10'</p> <p>6'</p> <p>10'</p>

			<ul style="list-style-type: none"> - Usar o browser do GOOGLE e escrever falência da paz; - Debate sobre quais as causas na base dos conflitos - Trabalho de grupo (interpretar situações reais de falência da paz): <ul style="list-style-type: none"> - Dividir a turma em grupos (6 grupos) - Apresentar o objetivo com base na «s seguintes perguntas com a questão: 1. A partir da leitura e análise da notícia(s)⁵⁵, identifica a(s) situação(ões) em que a paz falhou. Justifica. 2. Com base na análise feita anteriormente, nomeia duas atitudes / comportamentos que conduzem à falência da paz. - Distribuir as notícias (ver anexo). - Iniciar o Trabalho em grupo (em torno às situações / acontecimentos) - Despedida 		<p>25'</p> <p>5'</p>
--	--	--	---	--	----------------------

⁵⁵ Foram selecionadas um conjunto de notícias da atualidade sobre a falência da paz.

----- <i>Disciplina de E.M.R.C.</i>		7.º ANO – Unidade Letiva 4 <i>A Paz universal</i>		TEMPO PREVISTO <i>5ª Aula</i> <i>(60 min.)</i>
Aprendizagens essenciais				
Identificar a Paz como condição essencial para a convivência humana; Discutir situações reais de falência da paz; Identificar atitudes e instituições para a promoção da paz no mundo; Mobilizar os princípios do diálogo inter-religioso como suporte para a construção da paz e colaboração entre os povos; <i>Descobrir o papel do cristianismo na valorização da paz</i> ; Assumir atitudes responsáveis pela construção da paz;				
ESQUEMA HERMENÊUTICO: Valorizar a Paz com condição humana essencial no cuidado da vida e para o desenvolvimento e convivência social, através da identificação de atitudes e comportamentos causadores da sua falência e da sua construção e do contributo concreto de pessoas e organizações para a sua manutenção.				
TEMAS ORGANIZADOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS		
<i>A paz Universal</i>	<i>- Interpretar criticamente episódios históricos e factos sociais relacionados com a falência da paz</i>	<i>- Atitudes / comportamentos que conduzem à falência da Paz (causas / ameaças): ganância / pobreza; Terrorismo / Fundamentalismo; violência / guerra; injustiça (desigualdade social, salarial...); indiferença / exclusão;</i>		
METODOLOGIAS PRIVILEGIADAS		OBSERVAÇÕES	AVALIAÇÃO FORMATIVA	
<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo - Registos - Sínteses conclusivas - Exposição - Visualização de filmes e PP 			<ul style="list-style-type: none"> - Observação informal das atitudes e das intervenções fundamentadas dos alunos, ao longo da aula - Intervenção educativa imediata, nomeadamente-quanto ao comportamento e ao domínio da Língua Portuguesa - Eventual intervenção educativa, com correções e/ou reforços positivos. 	

TEMAS ORGANIZADO RES	OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS / ATIVIDADES	RECURSOS	TEMPO
<i>A Paz Universal</i>	- Interpretar criticamente episódios históricos e factos sociais relacionados com a falência da paz;	- Atitudes / comportamentos que conduzem à falência da Paz: ganância / pobreza; Terrorismo / fundamentalismo (ideológico, religioso ⁵⁶); violência / guerra; injustiça (desigualdade social, salarial...); indiferença / exclusão;	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento - Escrever o sumário: A falência da paz: continuação - Apresentação dos trabalhos de grupo (3 minutos cada) - Registrar no quadro as atitudes / comportamentos identificados - Síntese: apresentação PPT (elaborada previamente) sobre as várias atitudes / comportamentos geradores de falência da paz (Ver anexo PPT). - Elaborar uma cartolina / Folha A4 com as causas da falência da paz - Finalidade: afixar no corredor exterior à sala de aula - Arrumar a sala (é necessário trabalhar com os alunos esta questão) e despedida 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Internet - YouTube - Power Point - Quadro e giz - Folhas de cartolina 	<p>2'</p> <p>1'</p> <p>30'</p> <p>8'</p> <p>15'</p> <p>4'</p>

⁵⁶ As religiões podem, também, contribuir para a falência da paz.

----- <i>Disciplina de E.M.R.C.</i>	7.º ANO – Unidade Letiva 4 <i>A Paz universal</i>		TEMPO PREVISTO <i>6º Aula</i> <i>(120 min.)</i>
Aprendizagens essenciais			
Identificar a Paz como condição essencial para a convivência humana; Discutir situações reais de falência da paz; Identificar atitudes e instituições para a promoção da paz no mundo; Mobilizar os princípios do diálogo inter-religioso como suporte para a construção da paz e colaboração entre os povos; <i>Descobrir o papel do cristianismo na valorização da paz</i> ; Assumir atitudes responsáveis pela construção da paz;			
ESQUEMA HERMENÊUTICO: Valorizar a Paz com condição humana essencial no cuidado da vida e para o desenvolvimento e convivência social, através da identificação de atitudes e comportamentos causadores da sua falência e da sua construção e do contributo concreto de pessoas e organizações para a sua manutenção.			
TEMAS ORGANIZADORES	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	
<i>A paz Universal</i>	- <i>Reconhecer soluções fundamentadas para situações de conflito;</i> - <i>Promover atitudes de paz.</i>	- Atitudes promotores de Paz: diálogo; respeito; partilha; entre-ajuda; perdão /reconciliação; - A paz como atitude / comportamento.	
METODOLOGIAS PRIVILEGIADAS	OBSERVAÇÕES	AVALIAÇÃO FORMATIVA	
- Visualização de filme		- Observação das atitudes e das intervenções dos alunos. - Intervenção educativa imediata e/ou mediada.	

		-Observação informal das atitudes e das intervenções fundamentadas dos alunos, ao longo da aula
--	--	---

TEMAS ORGANIZADORES	OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS / ATIVIDADES	RECURSOS	TEMPO
<i>A Paz Universal</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer soluções fundamentadas para situações de conflito; - Promover atitudes de paz. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atitudes promotores de Paz: diálogo; respeito; partilha; entre-ajuda; perdão /reconciliação; - A paz como atitude / comportamento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Filme - Diálogo: plenário 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Colunas de som 	

----- <i>Disciplina de E.M.R.C.</i>		7.º ANO – Unidade Letiva 4 <i>A Paz universal</i>		TEMPO PREVISTO <i>7ª Aula</i> <i>(60 min.)</i>
Aprendizagens essenciais				
Identificar a Paz como condição essencial para a convivência humana; Discutir situações reais de falência da paz; Identificar atitudes e instituições para a promoção da paz no mundo; Mobilizar os princípios do diálogo inter-religioso como suporte para a construção da paz e colaboração entre os povos; <i>Descobrir o papel do cristianismo na valorização da paz</i> ; Assumir atitudes responsáveis pela construção da paz;				
ESQUEMA HERMENÊUTICO: Valorizar a Paz com condição humana essencial no cuidado da vida e para o desenvolvimento e convivência social, através da identificação de atitudes e comportamentos causadores da sua falência e da sua construção e do contributo concreto de pessoas e organizações para a sua manutenção.				
TEMAS ORGANIZADOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS		
<i>A paz Universal</i>	- <i>Reconhecer soluções fundamentadas para situações de conflito;</i> - <i>Promover atitudes de paz.</i>	- Atitudes promotores de Paz: diálogo; respeito; partilha; entre-ajuda; perdão /reconciliação; - A paz como atitude / comportamento.		
METODOLOGIAS PRIVILEGIADAS		OBSERVAÇÕES		AVALIAÇÃO FORMATIVA
- Diálogo /debates - Registos - Sínteses conclusivas - Exposição				- Observação das atitudes e das intervenções dos alunos. - Intervenção educativa imediata e/ou mediada.

- Visualização de filmes e PP		<p>-Observação informal das atitudes e das intervenções fundamentadas dos alunos, ao longo da aula</p> <p>- Intervenção educativa imediata, nomeadamente-quanto ao comportamento e ao domínio da Língua Portuguesa.</p> <p>- Eventual intervenção educativa, com correções e/ou reforços positivos.</p>
-------------------------------	--	---

TEMAS ORGANIZADOS	OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS / ATIVIDADES	RECURSOS	TEMPO
<i>A Paz Universal</i>	<p>- Reconhecer soluções fundamentadas para situações de conflito;</p> <p>- Promover atitudes de paz.</p>	<p>- Atitudes promotores de Paz: diálogo; respeito; partilha; entre-ajuda; perdão /reconciliação;</p> <p>- A paz como atitude / comportamento.</p>	<p>- Acolhimento</p> <p>- Escrever o sumário: Atitudes e comportamentos promotores de paz</p> <p>- Relembrar as atitudes que conduzem à falência da paz</p> <p>- Debate, em plenário, através da questão: com base no filme, que atitude(s) poderão ser tomadas perante as situações de falência de paz?</p> <p>- Registrar no quadro as várias atitudes apresentadas / faladas.</p> <p>- Apresentação de algumas histórias reais</p>	<p>- Computador</p> <p>- Internet</p> <p>- Colunas de som</p> <p>- Power Point</p> <p>- Youtube</p> <p>- Quadro e giz</p> <p>- Caderno</p>	<p>1'</p> <p>1'</p> <p>3'</p> <p>5'</p>

			<p>Eu e meu marido, Masataka Ota, perdoamos aqueles que causaram esse mal à minha família”, destacou a deputada.</p> <p>(in, https://istoe.com.br/lei-que-institui-dia-nacional-do-perdao-e-sancionada/)</p> <p>c) Debate: como entendes / Que sentido terá esta atitude dos pais?</p> <p>2) visualização da notícia do Papa João Paulo II: https://www.youtube.com/watch?v=wyLJnI3CDTc (0:00-1:18)</p> <p>a) Debate: sobre a atitude do atirador e da possível resposta/reação do papa.</p> <p>b) resposta: https://www.youtube.com/watch?v=GLXUUMsMcB0 (00:00-0:18)</p> <p>c) Debate: o que pensam da atitude do papa? Que sentido terá este comportamento do Papa?</p> <p>- Visualização de um vídeo: Lição de Solidariedade e Paz (https://www.youtube.com/watch?v=D3a1pUKugRw)</p> <p>a) identifica três grupos de pessoas de acordo com as atitudes tomadas: i) aqueles que pedem / precisam de apoio, deixam-se ajudar e investem / valorizam / agradecem; ii) aquele que partilha; iii) aquele que é indiferente e até considera que é imprudente e inútil.</p>		10'
--	--	--	--	--	-----

			<ul style="list-style-type: none"> - Síntese: Que nome podemos dar a estas atitudes? Pais de Ives: Perdão = per + doar/dar; Papa: diálogo e Reconciliação = Voltar a conciliar (unir); Jovem: Partilhar = repartir (tornar-se próximo) - Debate: perante as várias situações de falência da paz que identificamos, estas atitudes/comportamentos seriam solução para construir a Paz? - Entrega dos trabalhos ao professor. - Despedida 		<p>10'</p> <p>5'</p> <p>5'</p>
--	--	--	---	--	--------------------------------

----- <i>Disciplina de E.M.R.C.</i>		7.º ANO – Unidade Letiva 4 <i>A Paz universal</i>		TEMPO PREVISTO <i>8ª Aula</i> <i>(60 min.)</i>
Aprendizagens essenciais				
Identificar a Paz como condição essencial para a convivência humana; Discutir situações reais de falência da paz; Identificar atitudes e instituições para a promoção da paz no mundo; Mobilizar os princípios do diálogo inter-religioso como suporte para a construção da paz e colaboração entre os povos; <i>Descobrir o papel do cristianismo na valorização da paz</i> ; Assumir atitudes responsáveis pela construção da paz;				
ESQUEMA HERMENÊUTICO: Valorizar a Paz com condição humana essencial no cuidado da vida e para o desenvolvimento e convivência social, através da identificação de atitudes e comportamentos causadores da sua falência e da sua construção e do contributo concreto de pessoas e organizações para a sua manutenção.				
TEMAS ORGANIZADOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS		
<i>A paz Universal</i>	- <i>Reconhecer soluções fundamentadas para situações de conflito;</i> - <i>Assumir atitudes / comportamentos geradores de paz</i>	- Iniciativas de Paz (Prémios Nobel da Paz; Instituições promotoras da Paz, a paz na arte)		
METODOLOGIAS PRIVILEGIADAS		OBSERVAÇÕES		AVALIAÇÃO FORMATIVA
- Diálogo - Registos - Sínteses conclusivas - Exposição				- Observação das atitudes e das intervenções dos alunos. - Intervenção educativa imediata e/ou mediada.

- Visualização de filmes e PP		
-------------------------------	--	--

TEMAS ORGANIZADORES	OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS / ATIVIDADES	RECURSOS	TEMPO
<i>A Paz Universal</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer soluções fundamentadas para situações de conflito; - Assumir atitudes / comportamentos geradores de paz 	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciativas de Paz (Prêmios Nobel da Paz; Instituições promotoras da Paz, arte) 	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento - Escrever o sumário: Atitudes promotoras de paz: continuação - Relembrar as atitudes faladas na aula passada: perdão, diálogo, reconciliação e partilha (perdoar, dialogar, reconciliar, partilhar) - Visualização e letra da música sobre o bullying - Abrir o debate / comentários - Diálogo sobre os Prêmios Nobel da Paz, com base no trabalho proposto. Perguntar quais os prémio Nobel escolhidos e Salientar os critérios da atribuição do Prémio Nobel da Paz: é atribuído anualmente, a 10 de dezembro (dia dos Direitos Humanos), a pessoas ou instituições que se evidenciaram pelo seu contributo para o fim das violências, conflitos ou opressões, através do seu empenho, entrega e liderança moral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Internet - Power Point - Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=rJ6FBoHQAHO - Folha A5 - Livro: pág. 141-144 	<ul style="list-style-type: none"> 1' 1' 5' 5' 10'

			<ul style="list-style-type: none">- Partilhar uma ideia para mudar / resolver essa situação, em vista da construção da paz;- Enviar para paz.cn19@gmail.com – (password: qpalm19paz)- Arrumar a sala- Despedida		3'
--	--	--	--	--	----

----- <i>Disciplina de E.M.R.C.</i>		7.º ANO – Unidade Letiva 4 <i>A Paz universal</i>		TEMPO PREVISTO <i>9ª Aula</i> <i>(60 min.)</i>
Aprendizagens essenciais				
Identificar a Paz como condição essencial para a convivência humana; Discutir situações reais de falência da paz; Identificar atitudes e instituições para a promoção da paz no mundo; Mobilizar os princípios do diálogo inter-religioso como suporte para a construção da paz e colaboração entre os povos; <i>Descobrir o papel do cristianismo na valorização da paz</i> ; Assumir atitudes responsáveis pela construção da paz;				
ESQUEMA HERMENÊUTICO: Valorizar a Paz com condição humana essencial no cuidado da vida e para o desenvolvimento e convivência social, através da identificação de atitudes e comportamentos causadores da sua falência e da sua construção e do contributo concreto de pessoas e organizações para a sua manutenção.				
TEMAS ORGANIZADOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS		
<i>A paz</i>	<i>- Descobrir o contributo e o papel das religiões na valorização e construção da paz</i>	<ul style="list-style-type: none"> - A Regra de ouro das Religiões (todas as religiões defendem princípios, regras e valores éticos que conducentes (que conduzem) à Paz) - O diálogo inter-religioso (o contributo das religiões para a Paz) 		
METODOLOGIAS PRIVILEGIADAS	OBSERVAÇÕES	AVALIAÇÃO FORMATIVA		
<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo - Registos - Sínteses conclusivas - Exposição - Visualização de filmes e PP 		<ul style="list-style-type: none"> - Observação das atitudes e das intervenções dos alunos. - Intervenção educativa imediata e/ou mediada. - Observação informal das atitudes e das intervenções fundamentadas dos alunos, ao longo da aula - Intervenção educativa imediata, nomeadamente-quanto ao comportamento e ao domínio da Língua Portuguesa. 		

		- Eventual intervenção educativa, com correções e/ou reforços positivos.
--	--	--

TEMAS ORGANIZADORES	OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS / ATIVIDADES	RECURSOS	TEMPO
<i>A Paz Universal</i>	- <i>Descobrir o contributo e o papel das religiões na valorização e construção da paz</i>	- A Regra de ouro das Religiões (todas as religiões defendem princípios, regras e valores éticos que conducentes (que conduzem) à Paz) - O diálogo inter-religioso (o contributo das religiões para a Paz)	- Acolhimento - Escrever o sumário: A regra de ouro - Revisão da aula anterior: as iniciativas de paz a partir das instituições e prémios Nobel da paz. - Leitura do trecho da declaração dos Direitos Humanos (no Livro) - Visualização de um vídeo: O Grande Ditador” (Charlie Chaplin); - Introdução: que mensagem / ideias (de paz) propõe o “Ditador”; - Trabalho individual: - Com base no que aprendeste, no que já estudaste do prémio Nobel escolhido e na Declaração dos Direitos Humanos, escreve uma regra (ou mais) essencial para que haja paz.	- Computador - Power Point - Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=geOQWt5tsbY ; https://www.youtube.com/watch?v=DVZ85Hvk2i8 ; - Folha A5 com o poema: “Se onde houver...” - Livro de EMRC	1’ 1’ 3’ 10’ 10’ 10’

			<ul style="list-style-type: none"> - Ler em voz alta (será síntese) - Debate: o que pensas sobre esta lei / regra? <ul style="list-style-type: none"> a) (Lv 24, 17-21); - Diálogo b) (Lc 10, 29-37) e (Lc 6, 27-31) - Diálogo - Diálogo / Síntese: Que atitudes identificamos nos textos bíblicos? - Escrever no quadro as várias ideias apresentadas pelos alunos - Apresentação da Regra de ouro (PPT): todas as religiões defendem princípios, regras e valores éticos que conducentes (que conduzem) à Paz. 		15'
			<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos resultados dos trabalhos - Arrumar a sala - Despedida 		10'

----- <i>Disciplina de E.M.R.C.</i>		7.º ANO – Unidade Letiva 4 <i>A Paz universal</i>		TEMPO PREVISTO <i>10ª Aula (120 min.)</i>
Aprendizagens essenciais				
Identificar a Paz como condição essencial para a convivência humana; Discutir situações reais de falência da paz; Identificar atitudes e instituições para a promoção da paz no mundo; Mobilizar os princípios do diálogo inter-religioso como suporte para a construção da paz e colaboração entre os povos; <i>Descobrir o papel do cristianismo na valorização da paz</i> ; Assumir atitudes responsáveis pela construção da paz;				
ESQUEMA HERMENÊUTICO: Valorizar a Paz com condição humana essencial no cuidado da vida e para o desenvolvimento e convivência social, através da identificação de atitudes e comportamentos causadores da sua falência e da sua construção e do contributo concreto de pessoas, religiões e organizações para a sua manutenção.				
TEMAS ORGANIZADOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS		
<i>A paz Universal</i>	<i>- Descobrir o contributo e o papel das religiões na valorização e construção da paz.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Visita de estudo à Sinagoga; - A história judaica (escravidão no Egipto; Invasão e domínio Assírio; Domínio Romano; a segunda Guerra Mundial) e a perspetiva e contributo dos judeus na valorização da paz (<i>Shalom</i>; Entre médicos e físicos premiados com o Nobel da paz, 25% pertencem à comunidade judaica). 		
METODOLOGIAS PRIVILEGIADAS		OBSERVAÇÕES	AVALIAÇÃO FORMATIVA	
<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo - Registos - Exposição 			<ul style="list-style-type: none"> - Observação das atitudes e das intervenções dos alunos. - Observação informal das atitudes e das intervenções fundamentadas dos alunos, ao longo da aula - Intervenção educativa imediata, nomeadamente-quanto ao comportamento. 	

		- Eventual intervenção educativa, com reforços positivos.
--	--	---

TEMAS ORGANIZADORES	OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS / ATIVIDADES	RECURSOS	TEMPO
<i>A Paz Universal</i>	<i>- Descobrir o contributo e o papel das religiões na valorização e construção da paz.</i>	- Visita de estudo à Sinagoga; - A história judaica (escravidão no Egipto; Invasão e domínio Assírio; Domínio Romano; a segunda Guerra Mundial) e a perspetiva e contributo dos judeus na valorização da paz (<i>Shalom</i> ; Entre médicos e físicos premiados com o Nobel da paz, 25% pertencem à comunidade judaica).	- Acolhimento na sala - Preparação para a caminhada e visita (regras) - Caminhada até à Sinagoga - Visita guiada pelo Rabino - Diálogo entre os alunos e o Rabino - Caminhada de regresso à escola - Regresso à sala; escrever sumário: Visita de estudo à Sinagoga Despedida	-	3' 5' 20' 25' 30' 20' 10'

----- <i>Disciplina de E.M.R.C.</i>	7.º ANO – Unidade Letiva 4 <i>A Paz universal</i>		TEMPO PREVISTO <i>11ª Aula</i> <i>(60 min.)</i>
Aprendizagens essenciais			
Identificar a Paz como condição essencial para a convivência humana; Discutir situações reais de falência da paz; Identificar atitudes e instituições para a promoção da paz no mundo; Mobilizar os princípios do diálogo inter-religioso como suporte para a construção da paz e colaboração entre os povos; <i>Descobrir o papel do cristianismo na valorização da paz</i> ; Assumir atitudes responsáveis pela construção da paz;			
ESQUEMA HERMENÊUTICO: Valorizar a Paz com condição humana essencial no cuidado da vida e para o desenvolvimento e convivência social, através da identificação de atitudes e comportamentos geradores de relações harmoniosas.			
TEMAS ORGANIZADOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	
<i>A paz Universal</i>	- Realizar a avaliação	- Avaliação do percurso.	
METODOLOGIAS PRIVILEGIADAS		AVALIAÇÃO FORMATIVA	
- Diálogo		- Observação das atitudes e das intervenções dos alunos.	

TEMAS ORGANIZADOS	OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS / ATIVIDADES	RECURSOS	TEMPO
<i>A Paz Universal</i>	- Realizar a avaliação	- Avaliação do percurso	- Acolhimento na sala - Sumário: Auto e hétero avaliação	- Quadro e giz; - Folhas com grelha de autoavaliação;	3' 1'

			- Entrega da grelha de autoavaliação ⁵⁷	- Folhas com questionário de avaliação da disciplina	20'
			- Entrega de questionário de avaliação da disciplina ⁵⁸		20'
			- Avaliação do professor		10'
			- Despedida		2'

⁵⁷ cf. p. 138.

⁵⁸ cf. Anexo C.

----- <i>Disciplina de E.M.R.C.</i>	7.º ANO – Unidade Letiva 4 <i>A Paz universal</i>		TEMPO PREVISTO <i>12ª Aula</i> <i>(60 min.)</i>
Aprendizagens essenciais			
Identificar a Paz como condição essencial para a convivência humana; Discutir situações reais de falência da paz; Identificar atitudes e instituições para a promoção da paz no mundo; Mobilizar os princípios do diálogo inter-religioso como suporte para a construção da paz e colaboração entre os povos; <i>Descobrir o papel do cristianismo na valorização da paz</i> ; Assumir atitudes responsáveis pela construção da paz;			
ESQUEMA HERMENÊUTICO: Valorizar a Paz com condição humana essencial no cuidado da vida e para o desenvolvimento e convivência social, através da identificação de atitudes e comportamentos geradores de relações harmoniosas.			
TEMAS ORGANIZADOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	
<i>A paz Universal</i>	- Realizar a avaliação	- Avaliação do percurso.	
METODOLOGIAS PRIVILEGIADAS		AVALIAÇÃO FORMATIVA	
- Diálogo		- Observação das atitudes e das intervenções dos alunos.	

TEMAS ORGANIZADOS	OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS / ATIVIDADES	RECURSOS	TEMPO
<i>A Paz Universal</i>	- Realizar a avaliação	- Avaliação do percurso	- Acolhimento na sala - Sumário: Auto e hétero avaliação	- Quadro e giz; - Folhas com grelha de autoavaliação;	3' 1'

			- Entrega da grelha de autoavaliação ⁵⁹	- Folhas com questionário de avaliação da disciplina	20'
			- Entrega de questionário de avaliação da disciplina ⁶⁰		20'
			- Avaliação do professor por parte dos alunos		15'
			- Despedida		5'

Nota 1: Como se pode verificar na Planificação elaborada, procuramos não ser meros executores de um Programa prescrito, mas ousamos, com humildade e sem pretensiosismo, assumir o papel de coautores e codecisores curriculares – a nível local e em contexto próprio –, sem pretender de forma alguma adulterar ou desviar o espírito do Programa, mas numa atitude de colaboração (em jeito de contributo) e sustentados numa reflexão e análise feita à luz do referencial antropológico e ético, anteriormente apresentado, dos pressupostos curriculares que foram estudados nas aulas da PES e perspetivados nos textos de Régis Debray, e da Conferência Episcopal Portuguesa sobre o ensino religioso na escola. Procuramos atribuir uma maior intencionalidade curricular aos objetivos e conteúdos à Unidade temática e letiva “A Paz Universal”, a qual que nos parece ser adequada ao Programa de EMRC, e ao ano letivo do 7.º Ano.

Nota 2: As aulas desta Unidade Letiva, foram acompanhadas com a visualização de um Power Point⁶¹, o qual ajudou e apoiou o professor na sequenciação dos temas e recursos a utilizar, bem como serviu para captar a atenção dos alunos e ajudou-os a perceber a sequenciação das temáticas – este dado é confirmado com a avaliação que os alunos fizeram da disciplina⁶², na qual 20 dos alunos selecionaram “Visualização de Power Point” como uma das estratégias que contribuiu para a aprendizagem⁶³. Avalio como um recurso muito adequado e eficaz na captação da atenção dos alunos e no apoio à atividade docente. Ele serviu, também, como guião de preparação / planificação das aulas / sequenciação dos temas e como facilitador e mediador dos links para as diversas visualizações e audições que foram utilizadas como recursos.

⁵⁹ A grelha será apresentada no próximo item deste portefólio.

⁶⁰ cf. Anexo C.

⁶¹ cf. Anexo D.

⁶² cf. Anexo C.

⁶³ cf Anexo gráfico 12.

3.2. Recursos e Instrumentos de avaliação utilizados

Os critérios de avaliação definidos pela escola, assumidos pelo docente da disciplina de EMRC e apresentados, explicados e debatidos com os alunos, na segunda aula, foram os seguintes:

Domínio	Parâmetros	Descritores	Avaliação			
			INS	SUF	B	MB
Aquisição de conhecimentos	40%	Conhecimentos e compreensão	O aluno sabe, recorda, reconhece e evoca conteúdos estruturantes.			
Desenvolvimento de capacidades	30%	Mobilização de conhecimentos e qualidade da participação	O aluno relaciona, problematiza, relaciona, utiliza, produz e põe em prática os diferentes saberes			
Atitudes e comportamentos ⁶⁴	30%	Organização Empenho Relação	O aluno valoriza, aprecia, sensibiliza-se para atitudes e comportamentos onde revela organização, empenho e um relacionamento assertivo e pacífico.			

Para a Unidade Letiva “A Paz Universal”, que ocupou o segundo período, foi planeado e pedido aos alunos um trabalho individual sobre um Prémio Nobel da Paz, que foi usado como elemento de avaliação⁶⁵, numa percentagem de 70% para a atribuição do nível final de período.

Matriz de correção:

Objetivos	Conteúdos	Estrutura do trabalho	Material e critérios de apresentação
- Valorizar a paz como valor orientador do sentido da realidade humana; - Interpretar criticamente episódios históricos e factos sociais relacionados com a falência da paz;	- As atitudes promotoras de paz; - Os prémios Nobel da Paz: critérios de escolha dos premiados; - O direito e dever da paz;	- Introdução (motivo de escolha do prémio nobel da paz - Breve história do Prémio Nobel da Paz; Critérios de escolha dos premiados - Apresentação do Prémio Nobel da Paz e qual o seu feito;	- Folha A4 - Letra Arial, tamanho 12, espaçamento 2; - Máximo 1500 palavras; - Escrito a computador e impresso;

⁶⁴ No início foi elaborado e refletido um quadro de comportamentos em sala de aula e fora da sala de aula: pontualidade; trazer o caderno, lápis, caneta e o livro, bem como outro material eventualmente solicitado; regra de ouro: para falar levantar o braço, escutar e respeitar o que o/a colega diz, expressar a sua opinião de forma fundamentada e com respeito pelas opiniões diferentes; Manter a sala arrumada e limpa; manter um espírito de equipa colaborativo nas diversas tarefas a serem realizadas.

⁶⁵ Em anexo (Anexo F) encontra-se, também, a grelha de registo de avaliação de um outro instrumento de avaliação elaborado em conjunto no núcleo de estágio, sobre a Unidade Letiva “As Origens”.

- Reconhecer soluções fundamentadas para situações de conflito; - Promover atitudes de paz.		- Reflexão pessoal e pragmática à luz do prémio Nobel e o que aprendeu nas aulas - Conclusão; - Bibliografia.	
Critérios de correção ⁶⁶		Cotação (100%)	
Estrutura do trabalho		5%	
Apresentação gráfica		2%	
Língua portuguesa		5%	
Introdução		10%:	
- âmbito da disciplina de EMRC		-1%	
- Indicação do prémio Nobel escolhido		-3%	
- Apresentação do motivo da escolha		-4%	
- Indicação da estrutura do trabalho		-2%	
Breve história do Prémio Nobel da Paz		18%:	
- Fundador e ano		- 3%	
- Motivo/objetivo que levou Nobel a fundar		- 7%	
- Critérios na seleção do Premiado(s)		- 5%	
- Indicação do lugar onde se realiza a entrega		- 3%	
Apresentação do Prémio Nobel da Paz		30%:	
- Nome, nacionalidade e ano de premiação		- 5%	
- Exposição do que fez / realizou em prol da Paz		- 15%	
- Referência ao contexto / situação envolvente		- 10%	
Reflexão pessoal		20%:	
- Olhar / comentário crítico sobre o modo como promoveu a paz		- 8%	
- Relacionar com o que aprendeu nas aulas		- 4%	
- O que aprendi		- 8%	
Bibliografia		10%:	
- Infografia (Wikipédia 0,5%)		- 4% (Wikipédia 0,5%)	
- Livros		- 6%	

Este trabalho resultou muito enriquecedor no processo de aprendizagem dos alunos. Através deste trabalho pretendemos promover e ao mesmo tempo aferir as

⁶⁶ Estes critérios foram apresentados, explicados e entregues aos alunos.

aprendizagens dos alunos nos três domínios, atrás referidos. Pelos resultados obtidos (média de 80%) podemos avaliar este instrumento de avaliação como adequado aos objetivos e conteúdos pretendidos. Pensamos que contribuiu para a aprendizagem dos alunos. Fica, no entanto, um apontamento quanto à reação dos alunos aquando da exposição do pretendido. Notamos que os alunos ainda não estavam familiarizados com um trabalho desta natureza. Por isso avalio como necessário o professor preparar / treinar previamente os alunos para um trabalho desta natureza e cuidar a exposição do que se pretende.

Salientamos o facto de se tratar de um instrumento de avaliação cuja elaboração e avaliação ficou totalmente ao encargo do professor estagiário, ainda que sob a supervisão do professor orientador/cooperante do Colégio. Foi uma evolução no que diz respeito às competências avaliativas, ainda que como referirei mais adiante, ainda há muito terreno por desbravar e consolidar neste terreno – é a minha consciência avaliativa.

Tendo em conta a caracterização da turma, elegemos a estratégia dos trabalhos em grupo como recurso nesta turma. Por isso, consideramos e avaliamos os trabalhos de grupo realizados. Cada trabalho de grupo pedido e realizado foi avaliado. Para essa avaliação construímos a seguinte grelha:

AULA Nº ____; DATA: ____ / ____ / ____; ASS.: _____			
TRABALHO REALIZADO: _____			
ELEMENTOS DO GRUPO	COLABORAÇÃO / TRABALHO EM EQUIPA (30%)	APRESENTAÇÃO EM PLENÁRIO (30%)	CONTEÚDO (40%)

Também foi muito importante e útil o registo semanal (em cada aula) das intervenções, participações e atitudes / comportamentos dos alunos. Para esse registo construímos uma grelha simples, que foi usada em cada aula:

Aula nº ____; Data: _____ / ____ / ____; Ass.: -----						
Nome do aluno	Material ⁶⁷	Pontualidade	Intervenção fundamentada	Respeito pelo outro ⁶⁸	Registo no caderno	Entrega de trabalhos pedidos no prazo
----- ----						
----- ----						
----- ----						
----- ----						
----- ----						

Este registo foi importante para conhecer os alunos, pois obrigou-nos a uma observação e avaliação (atenção) contínua no sentido de pensarmos e adaptarmos estratégias de aprendizagem e de motivação dos alunos. Nem sempre foi fácil. Avaliamos que esta foi uma ferramenta importante para a avaliação final do período e que deve ser utilizada – tal como todas as avaliações – no sentido de promover a aprendizagem e não numa perspetiva de dar uma nota ao aluno. Percebemos que há a necessidade de refletir, preparar e treinar o uso desta ferramenta e aprimorá-la bastante.

Porque a avaliação é um momento de aprendizagem, promovemos e procuramos que a autoavaliação dos alunos fosse realizada com honestidade e com um sentido prospetivo. Como instrumento de apoio a esta autoavaliação adotamos e adequamos a grelha seguinte, que foi entregue a cada aluno(a).

⁶⁷ Ex: Caderno; Manual da disciplina; caneta e lápis; os materiais que possam ser solicitados;

⁶⁸ Ex: Levantar o braço para intervir, pedir algo...; deixar o outro falar até ao fim nos debates; aceitar a opinião do outro sem desvalorizar ou criticar negativamente; deixar arrumado e limpo o seu espaço...



Ficha de Autoavaliação e Heteroavaliação

Nome: _____ Ano / Turma: _____ nº: _____

Parâmetros		AVALIAÇÃO														
		1º PERÍODO					2º PERÍODO					3º PERÍODO				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Competências Cognitivas	Testes de Avaliação															
	Trabalhos individuais ou de grupo															
	Empenho e Criatividade															
	Apresentações escritas e/ou orais															
Competências sócio-afetivas	Pontualidade e Assiduidade															
	Interesse e Responsabilidade															
	Participação															
	Comportamento															
	Relação com os outros															
NÍVEL																

Depois de teres realizado a tua autoavaliação procura fazer, de forma responsável e honesta, uma avaliação das aulas, da disciplina, do professor e da turma, em termos gerais. Fá-lo de forma descritiva (isto é, escrevendo um comentário) e atribuindo uma classificação (tal como fizeste na ficha de autoavaliação). Avaliar o trabalho é fundamental para melhorarmos as aulas e o nosso trabalho.

		AVALIAÇÃO	
2º PERÍODO	AULAS		
	DISCIPLINA		
	TURMA		
	PROFESSOR		

Esta grelha ajudou à reflexão e autoavaliação dos alunos, no entanto, reconhecemos o risco deste instrumento de avaliação poder limitar e até reduzir a avaliação ao preenchimento da mesma. Antevendo esse perigo, foi pedido aos alunos que fundamentassem, de forma reflexiva e descritiva – na parte inversa à grelha –, a sua avaliação. Salientamos que este é foi uma oportunidade importantíssima para tomar consciência de que este deve ser momento bem preparado, para se tornar, efetivamente, numa oportunidade de aprendizagem.

Consideramos que foi deveras importante a introdução feita a este momento, na qual se referiu que a autoavaliação é um momento de dar valor ao percurso realizado até ao momento e perceber em retrospectiva o que se alcançou e em prospetiva quais os passos a dar (o caminho a percorrer) no sentido da progressão da aprendizagem, e destacou-se que a autoavaliação e heteroavaliação seria considerada pelo professor na reflexão avaliativa do mesmo, no ato de atribuição de nível a cada aluno.

Avaliamos que houve aquisição e evolução nas competências avaliativas, no entanto, é uma área que necessito de continuar a desenvolver. Estes instrumentos elaborados e usados serviram para tomar consciência da importância e ao mesmo tempo do perigo que é um ato de avaliação de um aluno. Este deve ser cuidado e usado em vista da aprendizagem e do progresso do aluno e nunca ser fator de exclusão, de rutura e / ou de desmotivação. No contexto educativo português em que estamos inseridos, a nota parece ser a meta final do processo de aprendizagem. Não queremos cair na tentação de reduzir o aluno à nota nem tão pouco pautar e orientar a atividade educativa pela nota. Eis um caminho de amadurecimento profissional que é necessário percorrer.

Por fim, destacamos a contribuição dos trabalhos e reflexões que foram realizados na Universidade, mais concretamente na PES, e da orientação e partilha do professor cooperante e dos colegas neste percurso. Este relatório é reflexo e resultado de todo o trabalho realizado na escola cooperante e o trabalho realizado na Universidade, que são, e repito, complementares e estão integrados.

Ressaltamos, contudo, o percurso realizado na escola cooperante que foi de suma importância no processo de adentramento na práxis educativa de quem está a iniciar a arte de lecionar EMRC e um contributo excecional neste processo de profissionalização docente na disciplina de EMRC. Sem dúvida que o acompanhamento e o cuidado na

correção e na constante motivação feita pelo professor António Filipe, bem como a partilha e a ajuda do colega do núcleo de estágio⁶⁹ foram um suporte fundamental neste percurso e uma aprendizagem contínua. A avaliação feita no primeiro semestre⁷⁰ e a realizada no segundo semestre mostram, por um lado, o crescimento e a evolução conseguida, nos vários domínios, e, por outro, o muito caminho que há por fazer (percorrer). Considero-me, pois, preparado para recomeçar o estágio.

⁶⁹ O Diário, que se encontra em anexo (Anexo E) é um registo e prova de um percurso e trabalho realizado em conjunto.

⁷⁰ cf. Anexo F.

Conclusão Final

No término deste percurso de estágio e em jeito de conclusão deste relatório realço a importância e centralidade das três dimensões do processo ensino-aprendizagem “Currículo”, Planificação” e “Avaliação”, intimamente interligadas entre si.

Considerando que, o **currículo**, como define Maria do Céu Roldão, “corresponde ao corpo de aprendizagens (conhecimentos de vários níveis e tipos, valores, técnicas, outros) de que essa sociedade considera que precisa para sobreviver e de que cada um dos seus membros precisa de se apropriar para nela se integrar de forma satisfatória, nesse sentido se constituindo como um percurso de aprendizagem face aos objetivos e oportunidades proporcionadas” (Roldão, 1999), coloca-se a questão do papel do professor em face do currículo. O professor está a deixar de ser visto como um simples transmissor de um programa estabelecido a nível nacional, para passar a ser encarado cada vez mais como um protagonista com responsabilidades na criação de um currículo em ação verdadeiramente adaptado às características e necessidades dos seus alunos.

Por isso, a **planificação**, enquanto ato central e essencial da docência, é um processo não rígido – pode e deve ser alterada sempre que a situação o exija – no qual se analisa, colca hipóteses, organiza e decide sobre os Objetivos e Conteúdos (com as seguintes questões: são claros, são precisos?; ou haverá vantagem numa maior explicitação, precisão?; Os conceitos de tema e conteúdo serão idênticos? Qual o conhecimento, o saber visado numa aula específica?), a Estratégia (ou seja, o caminho que garante o domínio dos conteúdos e a consecução dos objetivos por parte de cada aluno, que difere do somatório de atividades através dos seguintes passos: análise de contexto; integração das atividades; ponderação e seleção de hipóteses; organização dessas hipóteses; avaliação contínua da eficácia das hipóteses), o Desenvolvimento de atividades de aprendizagem (isto é, a sequencialidade, coerência, eficácia, pertinência; a participação individual; a convergência; a produtividade; o clima da aula; a diferenciação; a diversidade de ações; o sentido atribuído pelos alunos à tarefa e a relação pedagógica).

Neste sentido, a avaliação tem como objetivo diagnosticar, potenciar as aprendizagens dos alunos, classificar e certificar e prognosticar perfis. Ela deve ser o mais objetiva possível e um meio e não um fim em si mesma. Na avaliação é importante que o professor se autoavale e permita que os colegas e os próprios alunos o avaliem.

Podemos e devemos olhar e pensar estas ferramentas numa relação funcional em prol do sucesso e eficácia da praxis educativa. Quando são utilizadas pelo professor, estes

instrumentos garantem que a praxis educativa esteja focada na pessoa (aluno), centrada no essencial e não dispersiva e otimiza todo o processo de ensino-aprendizagem. O fato de um docente planificar revela, no meu entender, interesse e preocupação com os alunos, pois alinha o currículo e a avaliação adequando as estratégias, objetivos e recursos em vista de do sucesso ensino-aprendizagem.

Esta perspectiva levar-nos-á a assumir uma atitude humilde, responsável profissional e coerente.

O estágio foi sem dúvida uma oportunidade para conhecer estas ferramentas teóricas e práticas, essenciais na docência. O conhecimento destas ferramentas permitiu, por um lado, exige um treino e uso constantes das mesmas, na certeza de que com a prática elas serão cada vez mais melhor manuseadas, por outro, aprender que ser professor é ter a consciência e assumir a atitude humilde de quem se está constantemente a reconstruir, a desafiar, a mudar, a corrigir, a aprender. Se ensinar é a “ação especializada de promover intencionalmente a aprendizagem de alguma coisa por outros” (Roldão, 2009, p. 1) então o professor na sua tarefa estratégica de planificar, conceber materiais didáticos adequados, regular as aprendizagens e, por fim, avaliá-las, é desafiado a superar qualquer ideia de que o aluno é que tem de aprender, de que ele é que tem de realizar todo o esforço para aprender. Ou seja, ao professor compete a tarefa de procurar a melhor solução para que o aluno aprenda eficazmente os conteúdos, sejam eles “cognitivo-conceptual, factual, processual, atitudinal, ou uma combinatória de vários destes tipos de aprendizagens que fazem parte do enunciado dos currículos atuais” (Roldão, 2009). O objetivo deste nosso trabalho foi o de propor ao currículo da disciplina de EMRC três competências ético-relacionais (combinação cognitivo-conceptual e atitudinal) sustentadas num racional ético-antropológico sobre a Paz, definida como relação harmoniosa. Foram elas o saber ouvir, no modo de ser próximo, o saber ouvir na lógica da hospitalidade e o saber (per)doar, na atitude de serviço.

Partimos da perspectiva que o ser humano é um ser em e de relação e que a educação é uma dinâmica relacional. Nesse sentido, defendemos que a Paz é o “um outro nome da própria vida”, pois cada ser humano e a humanidade somente cresce e se desenvolve num ambiente propício que é o das relações saudáveis e harmoniosas, que geram laços de concórdia e comunhão. Assim, a educação só conseguirá realizar a sua missão se estiver alicerçada na pedagogia da Paz. Enfim, iniciamos a advogar a Paz como relação harmoniosa, de seguida e a partir da perspectiva que o ser humano é um ser em e de relação apresentamos a proximidade, hospitalidade e serviço como noções e valores

fundamentais para a construção do edifício da Paz (das relações), e respigamos a educação como uma dinâmica antropológica relacional, sustentada numa Pedagogia da Paz.

Este trabalho reflexivo resulta do percurso realizado durante todo o Mestrado. Em balanço crítico do mesmo, começamos por dizer que iniciamos o estágio com muitas expectativas, e no *terminus* desta etapa reconhecemos que estamos prontos para recomeçar o estágio. Assumimos que a arte de ensinar exige estar sempre em estágio, isto é, a recomeçar, a crescer, a aprender, a ter um olhar autocrítico, a estar sempre atualizado, a aprimorar, a mudar.

Ao nível de núcleo de estágio a relação com o orientador e colega foi, desde o início, pautada por um profundo respeito e espírito de partilha de materiais/recursos e das dificuldades que foram surgindo. Procuramos estar atentos e assumir uma atitude de abertura e disponibilidade para colaborar, apesar do tempo limitado e escasso. Realizar este Mestrado e estágio concomitantemente a trabalhar a tempo inteiro por conta de outrem, mostrou-se verdadeiramente desgastante e cansativo. Nesse sentido, reconhecemos e temos a consciência de que nem sempre foi possível uma disponibilidade que permitisse encetar e abraçar novos desafios para além daqueles que o programa de Mestrado e estágio prevê, e que poderiam ter enriquecido a experiência do mesmo. No entanto, procuramos estar e dedicarmo-nos a “cem por cento” quer no cumprimento dos prazos e metas estabelecidos pelos diversos programas disciplinares do Mestrado quer na gestão do currículo, na planificação e na avaliação do percurso de estágio. Permitam-nos, neste ponto, sugerirmos uma revisão da estrutura e do percurso do Mestrado. Tratando-se de um curso pós-laboral, consideramos que é necessário um cuidado e respeito maior por quem trabalha. (Em jeito de partilha, testemunhamos que houve reuniões marcadas com professores e que estes não compareceram e não avisaram). Dedicamo-nos a cem por cento ao Mestrado, como atrás dissemos, mas sem descurar também a obrigação de estarmos a cem por cento no cumprimento das responsabilidades profissionais. Por outras palavras, os “cem por cento” não se trata de uma questão de tempo (quantidade) que se dedicou a cada responsabilidade, mas sim da qualidade da dedicação.

A planificação da prática letiva e das atividades na escola foi um processo de aprendizagem contínua, convictos de que é um percurso que jamais terminará. Com a avaliação e orientação do orientador da PES e o orientador da escola avaliamos que houve aprendizagem neste que é um dos atos centrais na praxis educativa. A objetividade e a

curricularidade foram critérios assumidos e adquiridos como pilares fundamentais no ato de planificar. Saber distinguir o que é objetivo, o que é conteúdo e o que é estratégia foi outra aprendizagem realizada, ainda que conscientes da diferença entre o conhecimento teórico e a prática. Consideramos, neste sentido, que planificar exige estar sempre em constante treino e sujeitar a avaliação todas as planificações. Como é importante adquirir e assumir uma atitude humilde e de partilha constantes.

Em relação às competências científica e profissional consideramos que houve evolução na aquisição e consolidação das mesmas. Constatámos, porém, que estas competências nunca se esgotam, no sentido de se poder dizer que sabemos tudo e que não é preciso avaliar e atualizar os conhecimentos e as práticas. Aprendizagem ao longo da vida é o modo de ser e de responsabilidade ético-profissional do docente. Avaliamos que nesta área houve empenho, dedicação e sentido de responsabilidade, que esperamos serem atitudes e competências éticas e profissionais constantes no percurso da docência que só agora está a começar.

O Mestrado e estágio ajudou-nos a desenvolver um olhar e espírito autocrítico e olhar crítico das diversas dimensões da realidade que envolvem a disciplina de EMRC. Contudo, consideramos que o clima que envolve aqueles que estão a preparar-se como profissionais do ensino de EMRC não é favorável e até, de certo modo, desmotivador. Ouvir-se, por um lado, que o mais importante é cativar os alunos em detrimento do rigor escolar, - que se compreende se considerarmos que a EMRC é uma disciplina escolar obrigatória de frequência não obrigatória e sem peso para as avaliações finais, o que depende dos alunos que nela se inscrevem - e, por outro, que esta disciplina só reconquistará o seu lugar na escola a partir da sua curricularidade (versus catequese e Pastoral) - que consideramos fundamental -, gera um clima de tensão que poderia ser favorável se não fora o clima de “crítica destrutiva e maledicente” em que as perspetivas são apresentadas.

Reconhecemos que nunca seremos perfeitos, mas que sempre e sempre podemos aprimorar, crescer e sobretudo, aprender. Na realidade, o percurso feito até agora permitiu-nos perceber, com maior profundidade e humildade, que ser professor é ser, constantemente, aprendiz e estar em processo contínuo de autoavaliação.

Quanto à percepção, presença e consideração da comunidade educativa pela disciplina de EMRC percebemos e constatamos que a disciplina de EMRC é da escola e merece o respeito e a colaboração de todos os que são parte da comunidade educativa. Estamos, porém, mais cientes e, com maior realismo, entendemos que lecionar EMRC,

no contexto português, é um desafio. Por um lado, verificamos que os intervenientes envolvidos na disciplina – desde quem programa e gere o currículo, passando pelos secretariados diocesanos, pelos bispos, pelos próprios docentes em atividade, até quem organiza os conteúdos e os recursos do mestrado de profissionalização – não estão alinhados. Este facto gera incerteza e confusão a quem está a iniciar a aventura de lecionar esta disciplina. Por outro, verificamos um confronto de rivalidade e azedume entre perspetivas e modos de ser e fazer a lecionação que são tão distintos, e até mesmo contraditórios, não só não contribui para a dignificação desta disciplina na escola como divide os profissionais. Por fim, tratando-se de uma disciplina que não é totalmente reconhecida nem considerada por muitos profissionais, requer que se aposte no profissionalismo dos docentes e na curricularidade do PEMRC.

Bibliografia

Fontes

BÍBLIA AD EXPERIMENTUM (2019). *Os quatro Evangelhos e os salmos*. Lisboa: Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã.

CARTA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DA UNIÃO EUROPEIA (2000). *Artigo 1º Dignidade do ser humano*. Consultado a 2 de fevereiro de 2019, EM: https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_pt.pdf.

CNSL (2018). *Projeto educativo. Escolas Amor de Deus*. Consultado a 1 de setembro de 2018, em: <https://www.cnslourdes.com/wp-content/uploads/ProjEducativoNet.pdf>.

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA (2006). *Educação Moral e Religiosa Católica. Um valioso contributo para a formação da personalidade*. Consultado a 23 de novembro de 2018, EM <https://www.agencia.ecclesia.pt/noticias/documentos/educacao-moral-e-religiosa-catolica-um-valioso-contributo-para-a-formacao-da-personalidade/>.

CPJP (2005). *COMPÊNDIO DA DOCTRINA SOCIAL DA IGREJA*. S. JOÃO ESTORIL: PRINCIPIA.

DGE (2017). *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Consultado a 7 de setembro de 2019, em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.

DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais. Ensino Básico*. Consultado a 5 de setembro de 2018, em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/emrc_3c_7a.pdf.

REPÚBLICA PORTUGUESA (2005a). *Lei de Bases. Lei n.º 49/2005*, de 30 de Agosto.

REPÚBLICA PORTUGUESA (2005 b). *Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo*. Consultado a 25 de janeiro de 2019, em http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=leis.

REPÚBLICA PORTUGUESA (2018). *Decreto de Lei n.º 55*. Consultado a 1 de novembro de 2018, em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf.

REPÚBLICA PORTUGUESA & SANTA SÉ (2004). *Concordata. Resolução da Assembleia da República n.º 74/2004*, de 16 de novembro.

SDEIE (2014). *Critérios para a admissão de candidatos à lecionação de Educação Moral Religiosa Católica*. Consultado a 11 de abril de 2019, em <http://www.emrporto.pt/concursos/perfil-do-professor>.

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

SNEC (2015). *Quero saber, 7.º Ano*. Lisboa: Edição Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã.

Estudos Gerais

AA.VV. (1945) *A Igreja e a questão social. Encíclicas de Leão XIII, Pio X e Pio XI (textos completos), e outros documentos pontifícios*. Lisboa: Edição da União Gráfica.

AA.VV. (2008). *Vocabulário de teologia bíblica*, publicado sob a direção de Xavier Léon-Dufour et al. (9ª edição). Petrópolis: Editora Vozes.

ADEGANHA, Luís Pedro Cardoso (2012). *Contributo da disciplina de E.M.R.C na construção de uma cultura de paz*. Relatório final da prática de Ensino Supervisionada. Lisboa: UCP.

ANTUNES, Fátima (1995). “Educação, cidadania e comunidade: reflexões sociológicas para uma escola (democrática) de massas”, in *Revista Portuguesa de Educação* 8/1: 191-205.

ARAÚJO, Cidália (2006), *Dádiva da CONFHIC. O Extraordinário da Hospitalidade*. Tese de mestrado em Fé e psicoterapia. Porto: Faculdade de Teologia da Universidade Católica.

AZOULAY, Audrey (2018). *Mensagem da Diretora-Geral da UNESCO por ocasião do Dia Internacional da Paz em 21 de setembro de 2018*. Consultado a 28 de dezembro de 2019, em http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/unesco_message_for_the_international_day_of_peace/.

ÁVILA, Fernando Bastos (2003). *A Doutrina Social da Igreja*. Consultado a 15 de Janeiro de 2006, em www.presbiteros.com.br/doutrinasocial/A%20DOCTRINA%20SOCIAL%20DA%20IGREJA.htm.

AZEVEDO, Joaquim (1989). *A participação da comunidade e da família na gestão escolar*. Comunicação à conferência sobre "Reforma educativa e gestão escolar". Consultado a 1 de dezembro de 2018, em http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/JA_A_PARTICIPACAO_DA_COMUNIDADE_E_DA_FAMILIA_NA_GESTAO_ESCOLAR_1989.pdf.

AZEVEDO, Joaquim (1990). *A escola da exclusão à inserção social*. Consultado a 4 de julho de 2018, em http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/JA_A_ESCOLA_DA_EXCLUSAO_A_INSERTAO_SOCIAL_1990.pdf.

AZEVEDO, Joaquim (1996). *A educação escolar e a educação dos valores: alguns equívocos e outros tantos desafios*. Consultado a 1 de novembro de 2018, em http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/JA_A_EDUCACAO_ESCOLAR_E_A_EDUCACAO_DOS_VALORES_ALGUNS_EQUIVOCOS_E_OUTROS_TANTOS_DESAFIOS_1996.pdf.

AZEVEDO, Joaquim (2005). *Comunidade (de) Aprendentes. Um futuro para as cidades e para os cidadãos*. Comunicação apresentada na Conferência “Competências e

novas dinâmicas urbanas, organizada no Porto, pela Quaternaire Portugal, na ocasião da celebração do décimo aniversário da sua criação. Texto policopiado e facultado aos alunos do Mestrado em pedagogia Social durante o ano letivo de 2007-2007.

AZEVEDO, Joaquim (2006). *Redes, territórios e comunidades de aprendizagem*. Lisboa: UCP. (Texto policopiado e cedido pelo Autor aos alunos do Mestrado em Ciências Religiosas).

AZEVEDO, Joaquim (2007). “Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação”, in *Cadernos de Pedagogia Social* 1: 7-40.

AZEVEDO, Joaquim (2015). *Perante a secura antropológica, o diálogo intercultural como fonte de água que mata a sede*. Comunicação apresentada na abertura dos trabalhos do Encontro Europeu do European Committee for Catholic Education, no Porto, em Fevereiro de 2015. Consultado a 1 de outubro de 2018, em http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/Educacao_Intercultural_Secura_antropologica_Porto.pdf.

AZOULAY, Audrey (2018). *Mensagem da Diretora-Geral da UNESCO por ocasião do Dia Internacional da Paz*. Consultado a 25 de junho de 2019, em <http://geoparkterrasdecavaleiros.net/sites/default/files/Dia%20Internacional%20da%20Paz.pdf>.

BANDA, Alfons (1998). *Educación par la paz*, in Enciclopedia General de la Educación, nº V (3ª Ed.). Bogotá: Editorial Océano.

BAPTISTA, Isabel (2005a). *Educação, Cidadania e Transcendência*. in Revista Portuguesa de Investigação Educacional. Porto: UCP.

BAPTISTA, Isabel (2005b). *Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições Lda.

BAPTISTA, Isabel (2006a). *Ethics and Social Intervention - for pedagogy of human proximity*. International Conference - Seminar Ethics os Social Work. Kaunas: Vytautas Magnus University.

BAPTISTA, Isabel (2006b). *Problemas, Dilemas e Desafios Éticos na Intervenção Sócio-Educativa*. Consultado a 31 de Julho de 2007, em <http://www.ibaptista.com/download/paulafrassineti.pdf>.

BAPTISTA, Isabel (2006c). *Gestão de Programas e Projetos Sócio-Educativos*. Porto: UCP.

BAPTISTA, Isabel (2006d). “Para uma pedagogia de proximidade: a educação no coração das comunidades”, In PERES, Américo & LOPES, Marcelino (coord.). *Animação, cidadania e participação*. Chaves: APAP, pp. 243-248.

BAPTISTA, Isabel (2006e). *Apontamentos retirados na aula do Mestrado*.

BAPTISTA, Isabel (2007). “Políticas de alteridade e cidadania solidária – as perguntas da Pedagogia Social”, in *Cadernos de Pedagogia Social* 1: 135-151.

BASTIDA, Anna & CASCÓN, Paco (1995). *Educación para la paz. En el trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria*. Málaga: Ed. Aljibe.

BECK, Ulrich (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage.

BENAVENTE, José Félix Garcia (2007). *Formación permanente. Un acercamiento a las ciencias de la educación*. In *Seminarios* nº 184. Madrid: Instituto Vocacional “Maestro Ávila”.

BONNARD, Pierre (2002). *L'Évangile selon Saint Matthieu*. Genève: Labor et Fides
[= CNT 1].

BORN, A. Van Den (org.) (1977). *Dicionário enciclopédico da bíblia*. Petrópolis: Editora Vozes.

BORNKAMM, Gunter (1977-1978). „Der Aufbau der Bergpredigt“, in *New Testament Studies* 24: 419-432.

BRANDÃO, Paulo (2002). *A grandeza do serviço*. Dissertação de Licenciatura em Teologia. Lisboa: UCP.

BRANDÃO, Paulo (2006). *A Pedagogia Social na lógica da proximidade, Hospitalidade e Serviço*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Porto: UCP.

BRUNER, Jerome (1960). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.

CACHADA, Fernanda & COSTA, Albina (2007). “Aprender na e com a escola, perseverando na esperança”, in *Cadernos de Pedagogia Social* 1: 40-49.

CARNEIRO, Roberto (2012). *A fé faz-nos livres para servir*. In *Revista Família Cristã*.

CARNEIRO, Roberto (2004). *A educação primeiro*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

CARNEIRO, Roberto (2001). *Fundamentos da educação e da aprendizagem*. 2ª edição. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

CARVALHO, Adalberto Dias & BAPTISTA, Isabel (2004). *Educação social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.

CARVALHO, José Ornelas (1998). *Caminho de morte, destino de vida. O projeto do Filho do homem e dos seus discípulos à luz de Mc 8,27-9,1*. Lisboa: Edições Didaskália.

RODRÍGUEZ CARBALLO, José (2007). *Fazei o que ele vos disser. Carta do Ministro Geral aos jovens Frades*. Roma: Edição traduzida pela Província dos Santos Mártires de Marrocos de Portugal.

CARSON, Clayborn (org.) (2003). *Eu tenho um sonho. A autobiografia de Martin Luther King*. Lisboa: Editora Bizâncio.

CARVALHO, José Carlos (2011). “As Bem-Aventuranças e a lei na mensagem de Jesus”, in *Humanística e Teologia* 32/1: pp. 237-253.

CARREIRA, Medina, (2019). *Projeto Educativo. Escolas Amor de Deus*. Consultado a 15 de março de 2019, em <https://www.cnsLOURDES.com/wp-content/uploads/ProjEducativoNet.pdf>.

CONCÍLIO VATICANO II (1965). *Constituição Pastoral “Gaudium et Spes”*. *Sobre a Igreja no Mundo Atual*. Consultado a 2 de janeiro de 2019, em

http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_po.html

COSTA, Alfredo Bruto (2005). *Exclusões sociais*. Cadernos democráticos, 5ª edição, Lisboa: Edição Gradiva.

COUTO, António (2001). *A Bíblia inquieta e questiona a moral*. In *Ética: consciência e verdade*, Semanas de Estudos Teológicos. Lisboa: Faculdade de Teologia Universidade Católica Portuguesa.

CUNHA, Pedro D'Orey da (1996). *Ética e Educação - A Relação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

CURADO, Ana Lúcia (2014). *Paz e Concórdia em Sócrates – Ideias e Conjecturas*. Braga: Universidade do Minho.

DEBRAY, Régis (2002a). « Qu'est-ce qu'un fait religieux? », in *Études* 39/73: 169-180.

DEBRAY, Régis (2002b). *L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque. Rapport à monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale*. Paris: Édition Odile Jacob.

DECLARAÇÃO DE BARCELONA (2001). *World Congress - Congrès Mondial . III Estatal - Congrès de L'Educador Social - Congreso del Educador Social*. Consultado a 20 de janeiro de 2019, em <http://www.eduso.net/archivo/index.php?c=7>.

DELORS, Jacques (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa.

DERRIDA, Jacques & DUFOURMANTELLE, Anne (2002). *L'ospitalità. Le riflessioni di uno dei massimi filosofi contemporanei sulle società multietniche*. Milano: Dalai Editore.

DIAS, Manuel Madureira (2006). “Um Deus próximo do Homem”, in *Eborensia* 37.

DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (2018). *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico*. Consultado a 1 de outubro de 2018, em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/mrc_3c_7a.pdf.

DUPONT, Jacques (1969). *Les Béatitudes. Tome II: La Bonne Nouvelle*. Paris: Gablada.

ESTEVES, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco (eds.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* Porto: Porto Editora, pp. 125-126.

FERNANDO, Alfonso (1994). *Educando para la Paz: nuevas propuestas. Seminario de Estudios sobre la paz y los conflictos*. Granada: Universidad de Granada.

FAURE, Edgar (1981). *Aprender a ser*. Tradução de Maria Helena Cavaco e Natércia Paiva Lomba. Amadora: Bertrand.

GANDHI, Mohandas K. (2006). *A minha vida e as minhas experiências com a verdade*. Lisboa: Editora Bizâncio.

GALTUNG, Johan (1996). *Peace by peaceful means. "An interview with Johan Galtung" by Donna J. Mcinnis, Soka University*". Consultado a 18 de dezembro de 2018, em <http://jalt-publications.org/tlt/articles/2064-interview-johan-galtung>.

GONÇALVES, José Luís de Almeida (2004). "Interculturalidade e Personalismo. Uma abordagem antropológica a partir da interpretação crítica de Addallah-Pretceille". In AA.VV (2004). *Da Ética à Utopia em Educação*. Porto: Edições Afrontamento.

GREEN, Joel B. (1997). *The Gospel of Luke*. Grand Rapids, MI: Wm. A B. Eerdmans Publishing Co.

GRASA, Rafael (1997). *A vueltas con la paz el desarrollo*. Madrid: Ed. Catarata.

GRÜN, Anselm (2010). *As oito bem-aventuranças. Caminho para uma vida bem conseguida*. Braga: Editorial A.O.

GUELLOUZ, Azzedine (1997). "O Islão". In DELUMEAU, Jean (Dir.). *As Grandes Religiões do Mundo*. Lisboa: Editorial Presença.

GUIMARÃES, F., ROLDÃO, M. C. (2017). Programa de educação moral e religiosa católica – edição de 2014: que pressupostos dos autores e decisores curriculares?. In J. Machado, C. Palmeirão, I. Cabral, I. Baptista, J. Azevedo, J. M. Alves, M. C. Roldão (orgs.). *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do II Seminário Internacional, Porto, Portugal, 20-21 de Julho de 2017*. Porto: Universidade Católica Portuguesa, pp. 639-659.

HAUCK, Friedrich, (1967). “Makarios”, in *Theological Dictionary of the New Testament* (Vol. 4), coord. por Gerhard Kittel et al. (pp. 365-367). Grand Rapids, MI: Wm. A B. Eerdmans Publishing Co., pp. 365-367.

HAYOUN, Maurice-Ruben (1999). “O Judaísmo”. In DELUMEAU, Jean (Dir.) – *As Grandes Religiões do Mundo*. Lisboa: Editorial Presença.

HIPÓLITO, Isaiás. (2007). “Para uma interpretação da ‘Sequência’ das Bem-Aventuranças (Mt 5,3-16): o Intertexto Bíblico (I)”, in *Theologica*, II., 42/2: 333-352.

HULIN, Michel & KAPANI, Lakshmi (1997). “O Hinduísmo”. In DELUMEAU, Jean (Dir.). *As Grandes Religiões do Mundo*. Lisboa: Editorial Presença.

INNERARITY, Daniel (2002). *La transformación de la política*, Barcelona: Península.

KERR, John F. (1968). *Changing the curriculum*. London: University of London Press.

KINGSBURY, Jack Dean (1989). *Conflicto en Marcos: Jesus, autoridades, discípulos*. Córdoba: Ediciones el Almendro.

KLEMENS, Stock (1994). *Discurso della Montagna Mt.5-7. Le Beatitudini*. Roma: Pontificio Instituto Bíblico.

LAVRADOR, João (2019). *Mensagem para o Dia Mundial da Paz 2018*. Consultado a 30 de junho de 2019, em <http://www.diocesedeangra.pt/mensagem-para-o-dia-mundial-da-paz-2018/>.

LEANDRO, Armando (2006). *Menores: pobreza e desemprego potenciam maus tratos*. Consultado a 27 de dezembro de 2018, em <http://www.portugaldiarario.iol.pt/noticia.php?id=642852>.

LENTZEN-DEIS, P. Fritzleo (1997). *Evangelho de Marcos. Modelo da nova Evangelização*. Difusora Bíblica.

LÉVINAS, Emmanuel (1982). *Ética e Infinito*. Lisboa: Edições 70.

LÉVINAS, Emmanuel (1983). *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*. Milão Jaca Book (3ª impressão).

LUZ, Ulrich (2001). *El Evangelio según San Mateo (I)*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

MAGALHÃES, Paulo (2007). “Aprender na e com a escola, perseverando na esperança”, in *Cadernos de Pedagogia Social* 1: 51-58.

MAGALHÃES, Teresa (2005). *Maus tratos em crianças e jovens*. (4ª edição). Coimbra: Edições Quarteto.

MARQUES, Silvestre António Ourives (2006). “Tu não matarás! Cultura de amor e de não-violência”. In *Eborensia* 37.

MARTINI, Carlo Maria (2006). *Il Discorso della montagna Meditazioni*. Milano: Monadori.

MONROE, Camila (2018). *Vygotsky e o conceito de aprendizagem mediada*. Consultado a 20 de março de 2019, em <https://novaescola.org.br/conteudo/274/vygotsky-e-o-conceito-de-aprendizagem-mediada>.

MOZZICAFREDDO, Juan (1997). *Estado Providência e cidadania em Portugal*. Oeiras: Celta editora.

NEVES, Joaquim Carreira (1989). *Jesus Cristo. História e fé*. Braga: Editorial Franciscana.

NEVES, Joaquim Carreira (1991). *Jesus de Nazaré quem és tu?*. Braga: Editorial Franciscana.

NEVES, Joaquim Carreira (2000). *Jesus Cristo. História e Mistério*. Braga: Editorial Franciscana.

NEVES, Joaquim Carreira (2006). “Dignidade humana e pessoa”, in *Communio* 3: 263-274.

NOLAN, Albert (2010). *Jesus antes do Cristianismo*. Prior Velho: Edições Paulinas.

NUÑEZ, Martín Cabajo (2005). “Francisco de Asís, fuente de inspiración para una ética global de la hospitalidade”. In *Selecciones de Franciscanismo*. nº 101.

OLIVEIRA, Joana Serra (2005). *Desenvolvimento Psicossocial e Estilos de Vinculação: Convergência e Divergência de percepções de Satisfação na Família*. Dissertação para obtenção de grau de Doutor, na Faculdade de Ciências de Educação e psicologia da Universidade do Porto.

OLIVEIRA, Patrícia Raquel da Silva (2007). “Formação ao longo da vida: uma proposta de formação”, in *Cadernos de Pedagogia Social* 1: 75-82.

ORGANIZATION FOR SECURITY AND CO-OPERATION IN EUROPE / OFFICE FOR DEMOCRATIC INSTITUTIONS AND HUMAN RIGHTS (2017). *Toldeo Guiding Principles on Teaching About Religions and Beliefs. In Public Schools. Prepared by the ODIHR Advisory Council of Expertson Freedom of Religion or Belief*. Warsaw: OSCE/ODIHR.

ONU (s/d). *Direito à paz*. Consultado a 30 de dezembro de 2019, em https://www.apg23.org/pt/onu_direito_a_paz/.

ONU (2016). *Declaração sobre o direito à paz*. Consultado a 1 de janeiro de 2019, em <https://digitallibrary.un.org/record/858594#record-files-collapse-header>.

ASSOCIAZIONE COMUNITÀ PAPA GIOVANNI XXIII – OHCHR (2013). *The advisory committee declaration on the right to peace*. Consultado a 30 de julho de 2019, em [www.ohchr.org > HRCouncil > WGRightPeace](http://www.ohchr.org/HRCouncil/WGRightPeace).

ONU (2012). *Informe del consejo de derechos humanos*. Consultado a 3 de fevereiro de 2019, em <https://undocs.org/sp/a/67/53>.

ONU (1978). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Consultado a 10 de julho de 2019 in http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf.

ONU (1966). *Pacto Internacional sobre os Direitos Cívicos e Políticos*. Consultado a 06 de julho de 2019, em: http://www.cne.pt/sites/default/files/dl/2_pacto_direitos_civis_politicos.pdf.

ONU (1966). *Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais*. Consultado em 06 de julho de 2019, em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_a_Defesa_a_Seguranca_e_a_Paz/documentos/pacto_internacional_sobre_direitos_economicos_sociais_culturais.pdf.

PACHECO, J. A. et al. (Orgs.). (2017). *Currículo, Inclusão e Educação Escolar*. Braga: Centro de Investigação em Educação. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

PAGOLA, José António (2019). *Felicidade*. Consultado a 30 de maio de 2019, em <https://www.gruposdejesus.com/6-tempo-ordinario-c-lc-617-20-26-3/>.

PAGOLA, José Antonio (s/d). *4º Domingo Tiempo Ordinario (A)*. Consultado a 1 de junho de 2019, em <https://docs.google.com/document/d/1YtAuuzT-DaXYiKytJjxfyonyV3YrIMARNt8IHPcX4p4/edit?hl=es>.

PAPA FRANCISCO (2019). *Mensagem para o Dia Mundial da Paz*. Consultado a 2 de janeiro de 2019, em http://www.vatican.va/content/francesco/pt/messages/peace/documents/papa-francesco_20181208_messaggio-52giornatamondiale-pace2019.html.

PAPA FRANCISCO (2016). *Meditações Matutinas na Santa Missa Celebrada na Capela da Casa de Santa Marta. Santo e pecador*. Consultado a 25 de junho de 2019, em http://m.vatican.va/content/francesco/pt/cotidie/2016/documents/papa-francesco-cotidie_20160119_santo-e-pecador.html.

PAPA FRANCISCO (2015). *Misericordiae Vultus. Bula de Proclamação do Jubileu Extraordinário da Misericórdia*. Consultado a 3 de novembro de 2019, em http://www.vatican.va/content/francesco/pt/bulls/documents/papa-francesco_bolla_20150411_misericordiae-vultus.html.

PAPA BENTO XVI (2006). *Carta Encíclica “Deus é Amor”*. Prior Velho: Edições Paulinas.

PAPA JOÃO PAULO II (1994). *Atravessar o limiar da esperança*. Lisboa: Edições Temas da Actualidade – Planeta.

PAPA JOÃO PAULO II (1994). *Motu proprio Socialium Scientiarum*. Consultado a 15 de novembro de 2018, em https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/motu_proprio/documents/hf_jp-ii_motu-proprio_01011994_socialium-scientiarum.html.

PAPA JOÃO PAULO II (1990). *Mensagem para a Celebração do XXIII Dia Mundial da Paz*. Consultado a 3 de fevereiro de 2017, em https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/messages/peace/documents/hf_jp-ii_mes_19891208_xxiii-world-day-for-peace.html.

PAPA JOÃO PAULO II (1987). *Carta Encíclica Sollicitudo Rei Socialis*. Braga: Editorial A.O.

PAPA JOÃO PAULO II (1981). *Carta Encíclica “Laborem Exercens”*. Consultado a 13 de Fevereiro de 2006, em http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091981_laborem-exercens_po.html.

PAPA PAULO VI (1967). *Carta Encíclica Populorum Progressio*. Porto: Edições Paulistas.

PAPA PAULO VI (1968). *Mensagem para a celebração do I dia Mundial da paz*. Consultado a 30 de outubro de 2018, em http://www.vatican.va/content/paul-vi/pt/messages/peace/documents/hf_p-vi_mes_19671208_i-world-day-for-peace.html.

PAPA PAULO VI (1969), *Mensagem para a celebração do II dia Mundial da paz*. Consultado a 6 de outubro de 2018, em http://www.vatican.va/content/paul-vi/pt/messages/peace/documents/hf_p-vi_mes_19681208_ii-world-day-for-peace.html.

PAPA PAULO VI (1971). *Carta Apostólica “Octogesima Adveniens”*. Consultado a 13 de Fevereiro de 2018, em http://www.vatican.va/holy_father/paul_vi/apost_letters/documents/hf_p-vi_apl_19710514_octogesima-adveniens_po.html.

PAPA JOÃO XXIII (1963). *Carta Encíclica “Pacem in Terris”*. Consultado a 10 de Fevereiro de 2018, em

www.vatican.va/holy_father/john_xxiii/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_11041963_pacem_it.html.

PAPA LEÃO XIII (1891). *Carta Encíclica “Rerum Novarum”*. Consultado a 15 de janeiro de 2018, em http://www.vatican.va/content/leo-xiii/pt/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum.html.

PAPA PIO XI (1931). *Carta Encíclica “Quadragesimo Anno”*. Consultado a 17 de fevereiro de 2018, em http://www.vatican.va/content/pius-xi/pt/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_19310515_quadragesimo-anno.html.

RUIZ DE LA PEÑA, Juan Luis (1988). *Imagen de Dios. Antropología teológica fundamental*. Santander: Editorial Sal Terrae.

PEREIRA, Paula Cristina Moreira da Silva (2004). *Do sentir e do pensar. Para uma antropologia experiencial de matriz poética da contemporaneidade*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

PONTE, J. P. (2002). Investigar a nossa prática. In GTI (Org.). *Refletir sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.

ROBERT, Jean-Noël (2002). O Budismo: história e fundamentos. In DELUMEAU, Jean. *As Grandes Religiões do Mundo*. (pp. 429-442). Barcarena: Presença.

RODRIGUES, B. C. (1995). *O que é educação* (33ª ed.). São Paulo: Editora Brasiliense.

ROGERS, Carl (1999). *Tornar-se pessoa*. S. Paulo: Editora Martins Fontes.

ROLDÃO, Maria do Céu (2013). *Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados*. Consultado a 1 de fevereiro de 2019, em <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/14705/1/Desenvolvimento%20do%20curr%C3%ADculo%20e%20melhoria%20de%20processos%20e%20resultados.PDF>.

ROLDÃO, Maria do Céu (2009). Conceção estratégica de ensinar e estratégias de ensino. In *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. (4). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 55-73.

ROLDÃO, Maria do Céu (2003). *A diferenciação curricular revisitada: Conceito, Discurso e Práxis*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, Maria do Céu (2000). *O currículo escolar: Da Uniformidade à contextualização – campos e níveis de decisão curricular*. In *Revista de Educação*, IX, nº1, 81-92.

ROLDÃO, Maria do Céu (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Edição Ministério da Educação.

ROLDÃO, Maria do Céu (1998). “Que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada”, in *Revista da ESES* 1: 79-88.

ROLDÃO, Maria do Céu (1997a). *Currículo e aprendizagem efectiva e significativa – eixos da investigação curricular dos nossos dias*. In *Actas PROFMAT*. Lisboa: APM.

ROLDÃO, Maria do Céu (1997b). *Currículo como projeto – o papel das escolas e dos professores. Reorganização e Gestão Curricular no ensino Básico*. in *Colecção CIDInE*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, Maria do Céu (1996). *A educação básica numa perspectiva de formação ao longo da vida*, in *Inovação* 9/3: 205-217.

ROLDÃO, Maria do Céu (1994). *O Pensamento Concreto da Criança: Uma Perspectiva a Questionar no Currículo*. (2ª Ed.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

SALOMÉ, Jacques (1994). *Relação de ajuda. Guia para acompanhamento psicológico de apoio pessoal, familiar e profissional* (2ª edição). Petrópolis: Vozes.

SAVATER, Fernando (1993). *Ética para um jovem* (6ª edição). Lisboa: Editorial Presença.

SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ (1994). *Educar para la paz. Una propuesta posible*. Madrid: Ed. Catarata;

SILVA, Isabel Lopes (Coord.) (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Edição Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

SILVA, Miguel Ângelo Moreira (2004). *Perspectiva judaico-cristã do ser humano*. Dissertação de Licenciatura em Ciências Religiosas, Porto: UCP.

SCHOOYANS, Michel (s/d). *O Evangelho perante a desordem mundial*, Lisboa: Grifo – Editores e Livreiros, Lda.

TORRALBA, Francesc (2003). *Sobre la hospitalidad. Extraños y vulnerables como tú*. Madrid: Promoción Popular Cristiana Editorial.

TORRALBA, Francesc (2004). *No olvideis la hospitalidad – Una exploración teológica*. Madrid: Promoción Popular Cristiana Editorial,

VANHOYE, Albert (1994). A mensagem da carta aos hebreus. In *Cadernos bíblicos*. nº 47. Lisboa: Difusora Bíblica.

WREGG, H. T. (1968). *Die Überlieferungsgeschichte der Bergpredigt*. WUNT 9.

Outras referências sitigráficas:

EBNER-ESCHENBACH, MARIE VON (s/d). Consultado a 2 de janeiro de 2020, em https://books.google.pt/books?id=MhJNDwAAQBAJ&pg=PA110-IA51&lpg=PA110-IA51&dq=Marie+Von+Ebner-Eschenbach,+“Somente+podes+ter+a+paz+se+tu+a+proporcionas&source=bl&ots=gPOYrFrFTB&sig=ACfU3U1MIEJ8qZjzsINW8WP-_XUgrgAD5Q&hl=pt-PT&sa=X&ved=2ahUKewjzjpSfybPnAhWR.

INSTITUTO NHANDECY (s/d). Consultado a 29 de dezembro de 2018, em <http://institutonhandecy.org.br/formacao-de-dancas-da-paz/>.

MALA YOUSAFZAI (2013). *Discurso de Malala Yousafzai: Youth Takeover (“Dia de Malala”)*, Nações Unidas, 12 de Julho de 2013. Consultado a 28 de dezembro de 2018, em <https://gulbenkian.pt/os-direitos-humanos-e-os-desafios-do-seculo-xxi/manual/malala-yousafzai/>.

MIA COUTO (s/d). Consultado a 30 de dezembro de 2018, em <https://www.conexaolusofona.org/mia-couto-a-literatura-deve-assegurar-que-o-pais-respire-em-paz-e-possa-sonhar/>.

MOURA, MARIA DA GRAÇA (2015). *Dia Internacional da não violência e da paz nas escolas*. Consultado a 3 de janeiro de 2020, em <https://correiodominho.pt/cronicas/dia-internacional-da-nao-violencia-e-da-paz-nas-escolas/6485>.

MUKWEGE, DENIS (2018). *Discurso de Denis Mukwege aquando a entrega do prémio Nobel da Paz*. Consultado a 3 de janeiro de 2019, em <https://www.dn.pt/mundo/nobel-da-paz-contra-a-violencia-sexual-foi-entregue-10300681.html>, vista a 12 /12/2019.

NOBRE, FERNANDO DE LA VIETER (2019). Consultado a 5 de março de 2019, em <https://ami.org.pt/blog/a-paz/>.

OBAMA, BARAK (2009). *Discurso do presidente dos EUA Barack Obama ao receber o nobel da paz*. Consultado a 3 de janeiro de 2018, em <https://www.terra.com.br/noticias/mundo/estados-unidos/confira-o-discurso-de-barack-obama-ao-receber-o-nobel-da-paz,602dfa2aa9aea310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>.

OTA, KEIKO (s/d). Consultado a 15 de dezembro de 2018, em https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2015/04/05/interna_cidadesd_f,478258/dia-de-perdao-conheca-historias-inspiradoras-neste-domingo-de-pascoa.shtml.

UNESCO (s/d), <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dancar-pela-paz-sera-realizado-pela-primeira-vez-no-brasil>.

DEHONIANOS (s/d). *04º Domingo do Tempo Comum - Ano A*. Consultado a 15 de junho de 2019, em <https://www.dehonianos.org/porta1/04o-domingo-do-tempo-comum-ano-a0/>.

FCTUC (2005/6). *Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Jean Piaget. Apontamentos de Psicologia Educacional II*. Consultado a 3 de fevereiro de 2018 em <http://www.mat.uc.pt/~guy/psiedu2/piaget>.

VARANDA, ISABEL (2002/3). *Os relatos míticos de Génesis 1-3*. Apontamentos para uso académico, Ano Letivo 2002/3.

Anexos

Anexo A

Colégio de Nossa Senhora de Lourdes
Departamento de Expressões
Educação Moral e Religiosa Católica

Ficha de Caracterização do Aluno

Quem és tu?

Nome: _____

Foto

Ano letivo: ____/____ Ano: ____ Turma: ____ Número: ____

Idade: ____ Data de Nascimento: _____ Naturalidade: _____

Morada: _____

Localidade: _____ Código Postal: ____ - ____

Tens algum problema de saúde? ____ Se sim, qual? _____

Indica três qualidades que te caracterizem: _____

Tu e a tua família

Nome do Pai: _____ Idade: ____

Habilitações Académicas: _____ Profissão: _____

Nome da Mãe: _____ Idade: ____

Habilitações Académicas: _____ Profissão: _____

Encarregado de Educação (Grau de Parentesco): _____ Idade: ____

Habilitações Académicas: _____ Profissão: _____

Número de Irmãos: ____ Idades: _____ Quantos estudam? ____ Quantos trabalham? ____

Com quem vives? _____

Os teus pais...	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes
...conversam contigo sobre o teu dia?			
...conversam contigo sobre os teus amigos?			
...conversam contigo sobre os teus gostos e interesses?			
...conversam contigo sobre os problemas da sociedade?			
...controlam o teu estudo?			
...controlam os teus cadernos?			
...conversam contigo sobre os teus resultados escolares?			
...costumam ver a tua caderneta?			
...costumam ir às reuniões na escola?			

v.s.f.f.

Tu e a Escola

Meio de deslocação para a Escola: A pé Carro Transporte público Outro: _____

Quanto tempo demoras a chegar à escola? Até 10 min. Entre 11 a 20 min. Mais de 20 min.

Andas na escola porquê? _____

O que mais gostas na escola? _____

Qual a tua disciplina mais preferida? _____ Qual a tua disciplina menos preferida? _____

Já reprovaste algum ano? _____ Se sim, em que ano(s)? _____

Em que local costumavas estudar? _____ Tempo de estudo por dia? _____

Tens ajuda de alguém para estudar? _____ Se sim, quem? _____

Tens computador em casa? _____ Se sim, com acesso à internet? _____

As tuas opções

Pretendes entrar na Universidade? _____ Se sim, qual o curso? _____

Que profissão desejavas ter no futuro? _____

Praticas alguma atividade desportiva? _____ Se sim, qual? _____

Quais são os teus passatempos preferidos? _____

Indica qualidades que aprecias nos outros: _____

Indica qualidades que aprecias num professor: _____

Tu e a EMRC

Quais são as tuas expectativas relativamente à disciplina de EMRC?

Anexo B



Colégio de Nossa Senhora de Lourdes
Departamento de Expressões
Educação Moral e Religiosa Católica

“Eu e a disciplina de EMRC”

1. Já tiveste alguma vez inscrito na disciplina de EMRC? Sim__ ; Não__.
2. Se respondeste sim, assinala quantas vezes 1__ ; 2__ ; Mais__ ; o que é que gostaste mais? _____ ;

O que mudarias? _____ ;

Consideras que a disciplina de EMRC é importante e necessária na aquisição de conhecimentos e para o teu crescimento pessoal? Sim__ ; Não__ ; Se sim Consideras que a disciplina de EMRC é importante e pode contribuir para a aquisição de novos conhecimentos e para o teu crescimento pessoal? Sim__ ; Não__ ; Se sim, Em quê? (aponta no máximo dois aspetos).

—

3. Qual a melhor forma para aprender? Assinala as estratégias/dinâmicas que na tua perspetiva melhor contribuirão (favorecerão) para a tua aprendizagem na disciplina de EMRC.

Visualização de filmes / documentários

Leitura de textos

Exposição do professor

TPC

Tarefas durante a aula

Revisão da matéria

Visualização de Power Points

Visitas de estudo

Diálogo na aula

Discussões / debates de temas

Tomar apontamentos no quadro

Trabalhos escritos

Atividades / trabalhos em grupo

Ditados

Outra. Qual(ais)? _____

4. Dos objetivos apresentados seguidamente, qual(ais) consideras fundamental(ais) para o teu crescimento? Assinala as opções com as quais concordes:

relacionar a ciência com a religião

compreender o fenómeno religioso

crescer como pessoa

aprender o fundamento religioso da moral cristã

ter oportunidade de falar com outras pessoas

conhecer novas culturas e mentalidades

conhecer a mensagem e cultura cristã

compreender a realidade

ver o mundo de outra forma

construir um projeto pessoal de vida

conhecer a moral cristã

ser capaz de expandir as perspetivas e objetivos

estruturar perguntas sobre o sentido da vida

Outro(s). Qual(ais)?:

5. O que esperas aprender em EMRC? _____

Anexo C



Colégio de Nossa Senhora de Lourdes Departamento de Expressões Educação Moral e Religiosa Católica

“Avaliação da leção realizada”

1. Até agora, o que gostaste mais da disciplina de EMRC? _____

2. O que mudarias? _____;
3. Consideras que a disciplina de EMRC é importante e necessária na aquisição de conhecimentos e para o teu crescimento pessoal? Sim __ ; Não __ ; Se respondeste sim, aponta 2 aspetos. _____

—
4. Dos conhecimentos e aprendizagens indicados assinala aqueles que consideras que são fundamentais para a tua vida? Assinala as opções com as quais concordes:
 relacionar a ciência com a religião
 compreender o fenómeno religioso
 crescer como pessoa
 aprender o fundamento religioso da moral cristã
 oportunidade de conhecer novas perspetivas
 conhecer novas culturas e mentalidades
 conhecer a mensagem e cultura cristã
 compreender a realidade do ponto de vista da religião
 construir um projeto de vida
 conhecer a moral cristã
 seguir Jesus Cristo
 estruturar perguntas sobre o sentido da vida

__ nenhuma destas. Apresenta outras:

—

5. O que aprendeste até agora em EMRC? _____

—

6. Das estratégias/dinâmicas usadas pelo professor, assinala aquelas que na tua perspetiva melhor contribuíram para a tua aprendizagem na disciplina de EMRC.

__ Visualização de filmes / documentários

__ Leitura de textos

__ Exposição do professor

__ TPCs

__ Revisão da matéria

__ Visualização de Power Points

__ Visitas de estudo

__ Diálogo na aula

__ Discussões / debates de temas

__ Apontamentos no quadro

__ Trabalhos escritos

__ Atividades / trabalhos em grupo

__ Ditados

__ Outras. Qual (ais)? _____

7. Como definirias a Paz? Escreve uma ou duas ideias/palavras chave?

Anexo D



Malala Yousafzai

A menina paquistanesa Malala Yousafzai é um dos grandes nomes da luta pelos direitos das mulheres. Seu empenhamento pelo direito à educação fez com que ela se tornasse, aos 17 anos, a pessoa mais jovem a ganhar o Prêmio Nobel da Paz, em 2014.

Malala queria apenas que ela e suas colegas tivessem o direito de estudar, o que, em seu país, é proibido para meninas. Mesmo perseguida, ela não se calou e nem desistiu de sua luta. Mas, em outubro de 2012, quando voltava da escola, foi atingida na cabeça com um tiro à queima-roupa. A justificativa do porta-voz do talibã é que ela seria um símbolo dos infiéis e obscenidade, uma ameaça contra o Islã.

Em 12/07/2013, no primeiro discurso público desde que foi baleada pelos talibãs e no dia em que fez 16 anos. <https://www.youtube.com/watch?v=PLKppajRruQ>
(a partir do 2:55)



Quais as situações de guerra e conflito te recordas?

Nota: São três slides que fazem parte do Power Point elaborado, o qual foi usado como recurso nas aulas.

Anexo E



MESTRADO EM CIÊNCIAS RELIGIOSAS - Educação Moral e Religiosa Católica
INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL (IPP)
 (Ano Letivo 2018/2019)

Escola Cooperante: Colégio Nossa Senhora de Lourdes **Orientador Cooperante:** Doutor António Filipe Barbosa

Alunos: Paulo Sérgio da Silva Brandão e Plácido José Marques dos Santos

DIÁRIO / MEMORANDUM

DATA	PRESENCAS	ASSUNTOS TRATADOS
10.09.2018	Plácido José Marques dos Santos Paulo Sérgio da Silva Brandão	Receção do aluno estagiário, Paulo Brandão e visita à escola. Apresentação do projeto educativo.
17.09.2018	Plácido José Marques dos Santos Paulo Sérgio da Silva Brandão	Discussão sobre as planificações da aula de apresentação que serão colocadas a crítica na PES na Universidade na semana seguintes.
24.09.2018	Plácido José Marques dos Santos Paulo Sérgio da Silva Brandão	Verificação das planificações das aulas de apresentação: últimas correções. Aspetos importantes no ato de planificar.
01.10.2018	Plácido José Marques dos Santos Paulo Sérgio da Silva Brandão	Gestão curricular: planificação anula, a médio e curto prazo.
08.10.2018	Plácido José Marques dos Santos Paulo Sérgio da Silva Brandão	Apresentação dos critérios de avaliação da disciplina no colégio e debate sobre instrumentos de avaliação. Elementos essenciais à caracterização da turma.
15.10.2018	Plácido José Marques dos Santos Paulo Sérgio da Silva Brandão	Visualização e correção da gestão do currículo a apresentar na PES na Universidade.
22.10.2018	Plácido José Marques dos Santos Paulo Sérgio da Silva Brandão	Observação das aulas e lecionação. Apreciação crítica ao desempenho dos alunos estagiários. Visualização e correção dos trabalhos de caracterização da turma a apresentar na PES na Universidade.
29.10.2018	-----	INTERRUPÇÃO LETIVA DE 29 DE OUTUBRO A 2 DE NOVEMBRO
05.11.2018	Plácido José Marques dos Santos Paulo Sérgio da Silva Brandão	Observação das aulas e lecionação. Apreciação crítica ao desempenho dos alunos estagiários. Verificação final às planificações que serão apresentadas na PES na Universidade.
12.11.2018	Plácido José Marques dos Santos Paulo Sérgio da Silva Brandão	Observação das aulas e lecionação das aulas assistidas pelos Professores da PES na Universidade. Apreciação crítica das mesmas por parte de todos os intervenientes.
19.11.2018	Plácido José Marques dos Santos Paulo Sérgio da Silva Brandão	Observação das aulas e lecionação. Apreciação crítica das mesmas. A importância da postura e comportamento do docente na aula.
26.11.2018	Plácido José Marques dos Santos Paulo Sérgio da Silva Brandão	Observação das aulas e lecionação. Apreciação crítica das mesmas. A avaliação formativa.
03.12.2018	Plácido José Marques dos Santos Paulo Sérgio da Silva Brandão	Observação das aulas e lecionação. Apreciação crítica das aulas. A importância da autoavaliação e heteroavaliação.

CAMPUS DA Foz
 Rua Diogo Botelho, 1327
 4169-005 Porto | Portugal

• t | + 351 22 6196200 • e | info@porto.ucp.pt
 • f | + 351 22 6196291 • url | www.porto.ucp.pt

Contribuinte n.º 501 082 522



10.12.2018	Plácido Santos Basil	Observação das aulas e lecionação. Apreciação crítica. Preparação da unidade letiva que irá constar no Relatório Final e que será lecionada do 2º período.
07.01.2019	Plácido Santos Basil	Observação das aulas e lecionação. Apreciação crítica. O aluno estagiário, Plácido Santos, não lecionou pois, a turma encontrava-se numa atividade.
14.01.2019	Plácido Santos Basil	Observação das aulas e lecionação. Apreciação crítica. O aluno estagiário, Plácido Santos, não lecionou pois, a turma encontrava-se numa atividade. Autoavaliação e heteroavaliação semestral na escola cooperante.
21.01.2019	Plácido Santos Basil	Observação das aulas e lecionação. Apreciação crítica.
28.01.2019	Plácido Santos Basil	Observação das aulas e lecionação, Apreciação crítica. A importância de recursos diversificados, nomeadamente a recursos audiovisuais.
04.02.2019	Plácido Santos Basil	Observação das aulas e lecionação. Apreciação crítica. Reflexão sobre a gestão do currículo inicial e a atual.
11.02.2019	Plácido Santos Basil	Observação das aulas e lecionação. Apreciação crítica. Alterações a realizar nas planificações apresentadas.
18.02.2019	Plácido Santos Basil	Observação das aulas e lecionação. Apreciação crítica.
25.02.2019	Plácido Santos Basil	Observação das aulas e lecionação. Apreciação crítica. A construção de instrumentos diversificados de avaliação.
11.03.2019	Plácido Santos Basil	Observação das aulas e lecionação. Apreciação crítica. Apresentação e discussão das planificações das aulas que serão assistidas pelos Professores da PES na Universidade.
18.03.2019	Plácido Santos Basil	Observação das aulas e lecionação. Apreciação crítica. Verificação final das planificações a apresentar na PES na Universidade que serão lecionadas e assistidas na semana seguinte.
25.03.2019	Plácido Santos Basil	Observação das aulas e lecionação das aulas assistidas pelos Professores da PES na Universidade. Apreciação crítica das mesmas por parte de todos os intervenientes.
01.04.2019	Plácido Santos Basil	Observação das aulas e lecionação.
27.05.2019	Plácido Santos Basil	Autoavaliação e heteroavaliação anual na escola cooperante.

Porto, 27 de maio de 2019.

O Orientador Cooperante: António Filipe Candeia Brândega

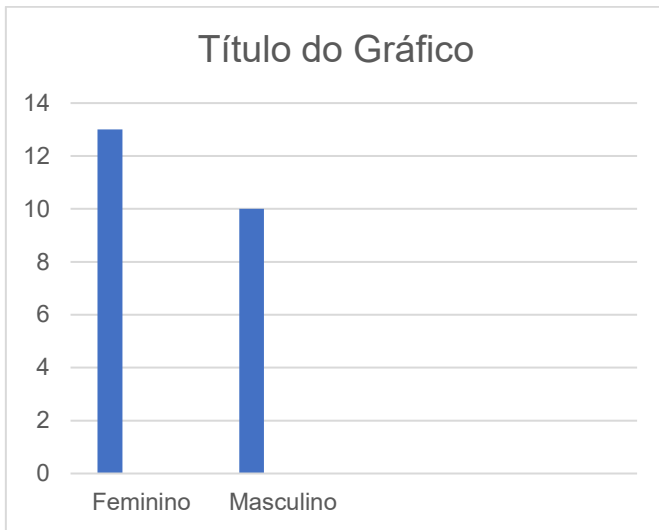


Colégio de Nossa Senhora de Lourdes
Departamento de Expressões
Educação Moral e Religiosa Católica

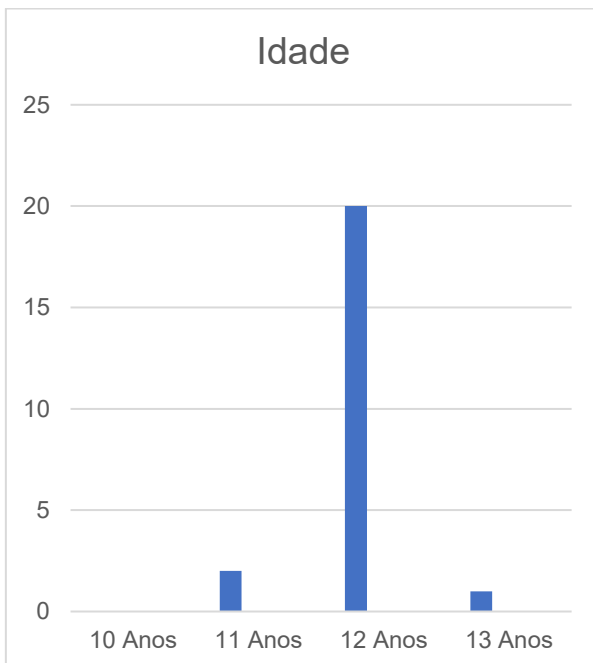
Anexo F

1º Teste - As Origens													
7º Ano Turma C													
NOME	1.	1.1	2.	3.	4.	5.	5.1	6.	7.	8.	9.	100%	NÍVEL
	5	8	5	8	8	3	3	12	14	16	18		
1												0	
2												0	
3												0	
4												0	
5												0	
6												0	
7												0	
8												0	
9												0	
10												0	
11												0	
12												0	
13												0	
14												0	
15												0	
16												0	
17												0	
18												0	
19												0	
20												0	
21												0	
22												0	
23												0	

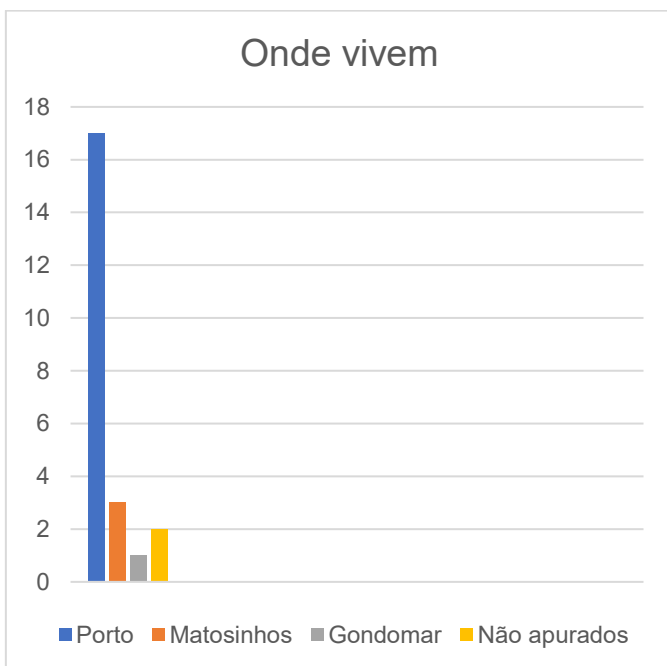
Anexo gráfico 1



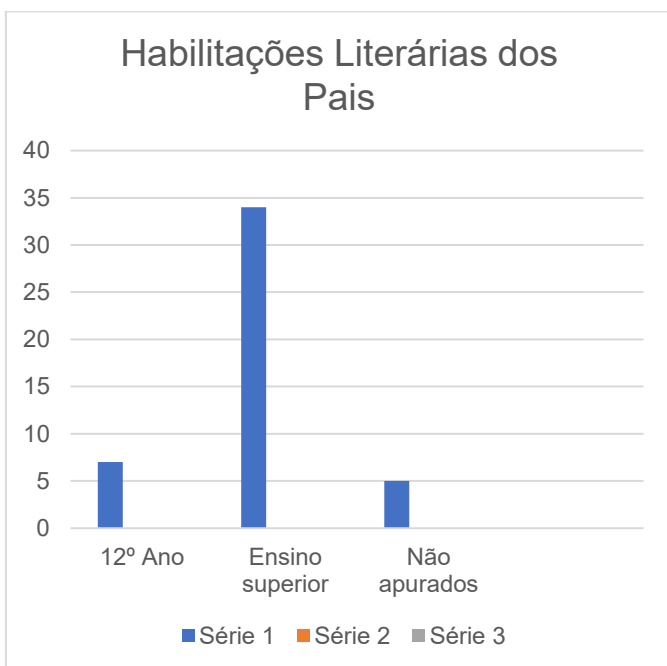
Anexo gráfico 2



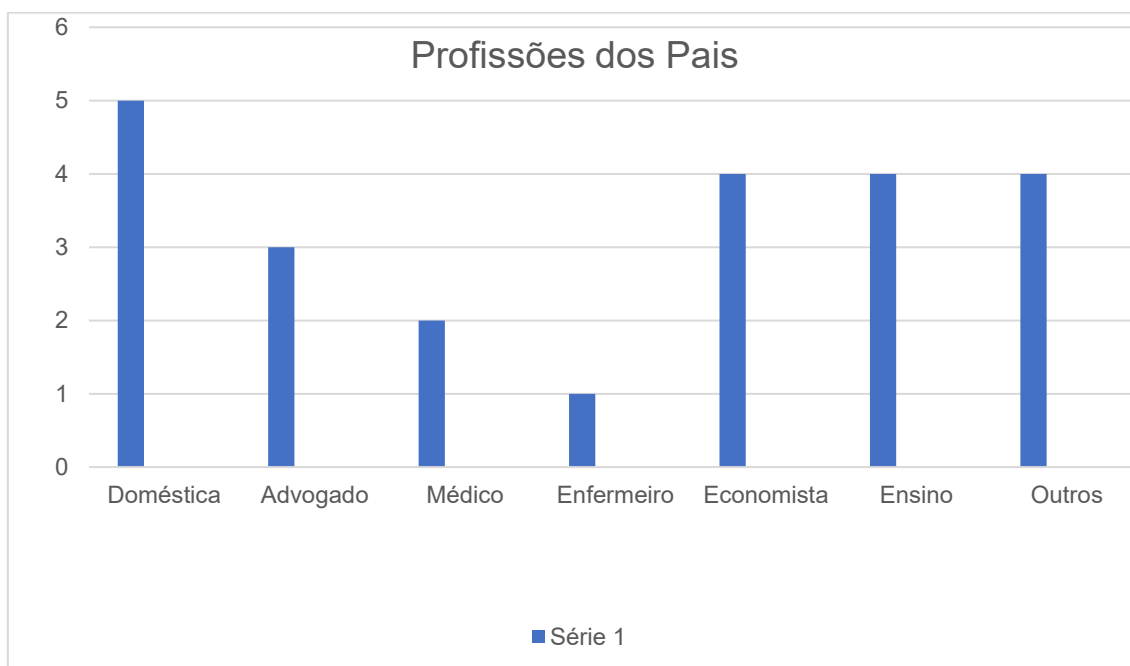
Anexo gráfico 3



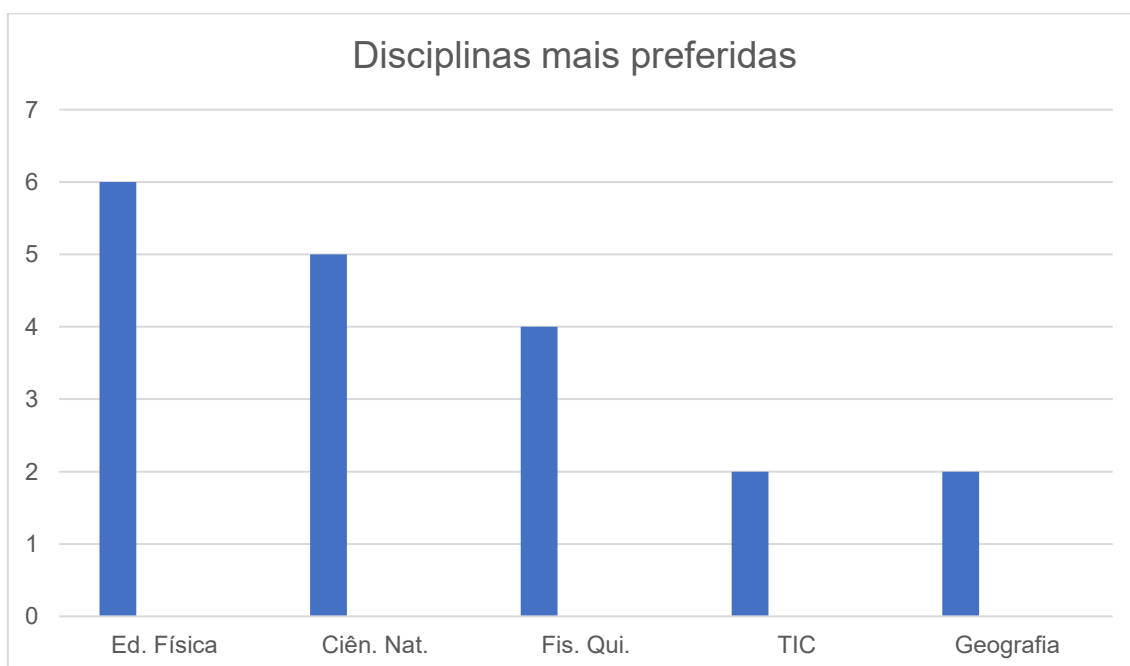
Anexo gráfico 4



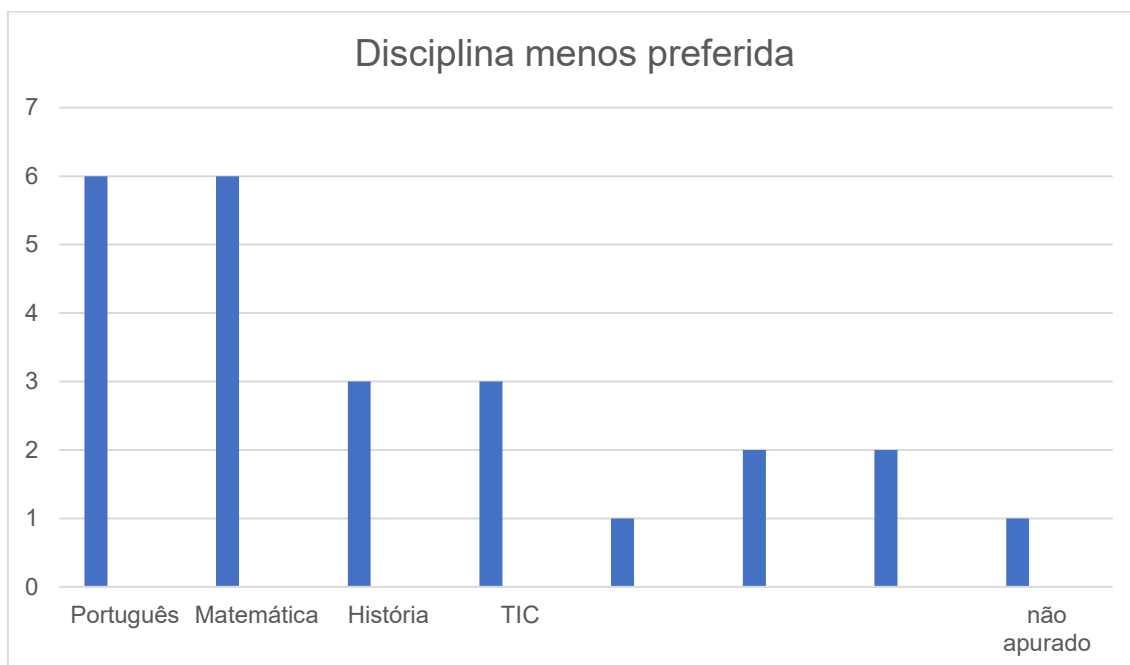
Anexo gráfico 5



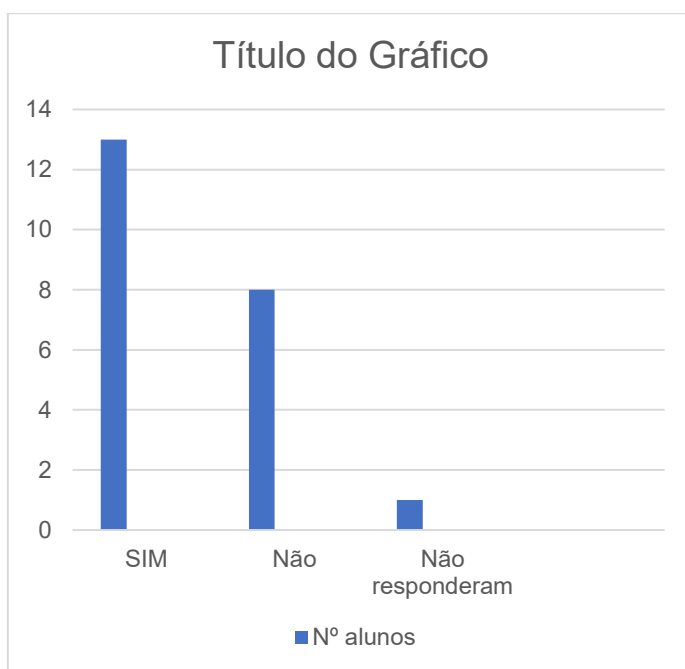
Anexo gráfico 7



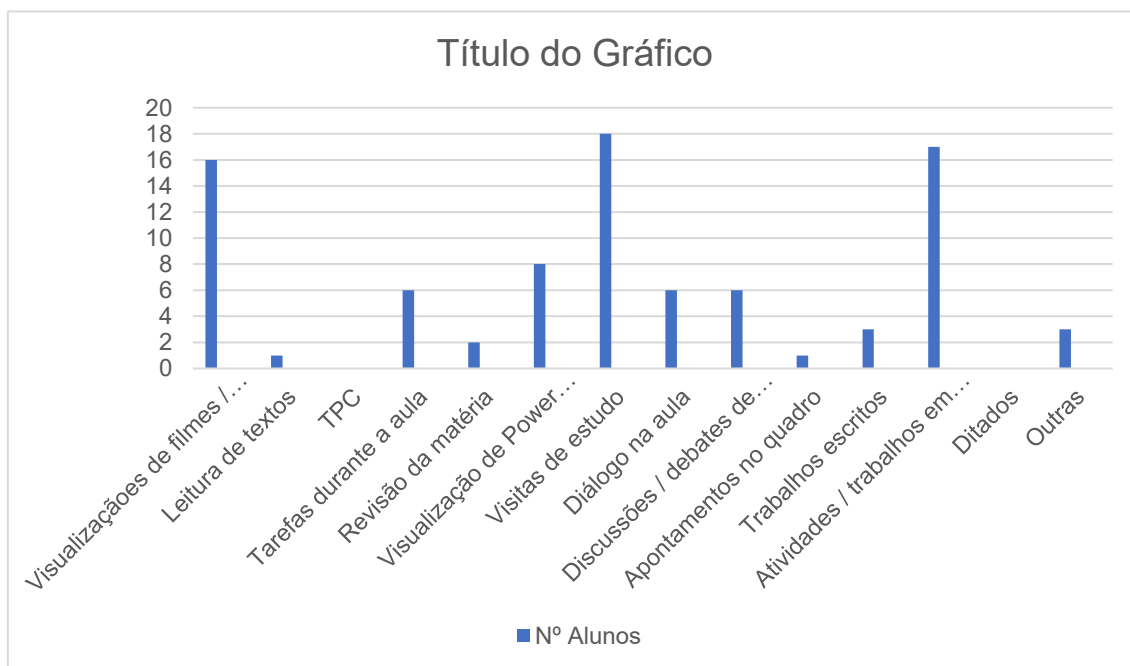
Anexo gráfico 8



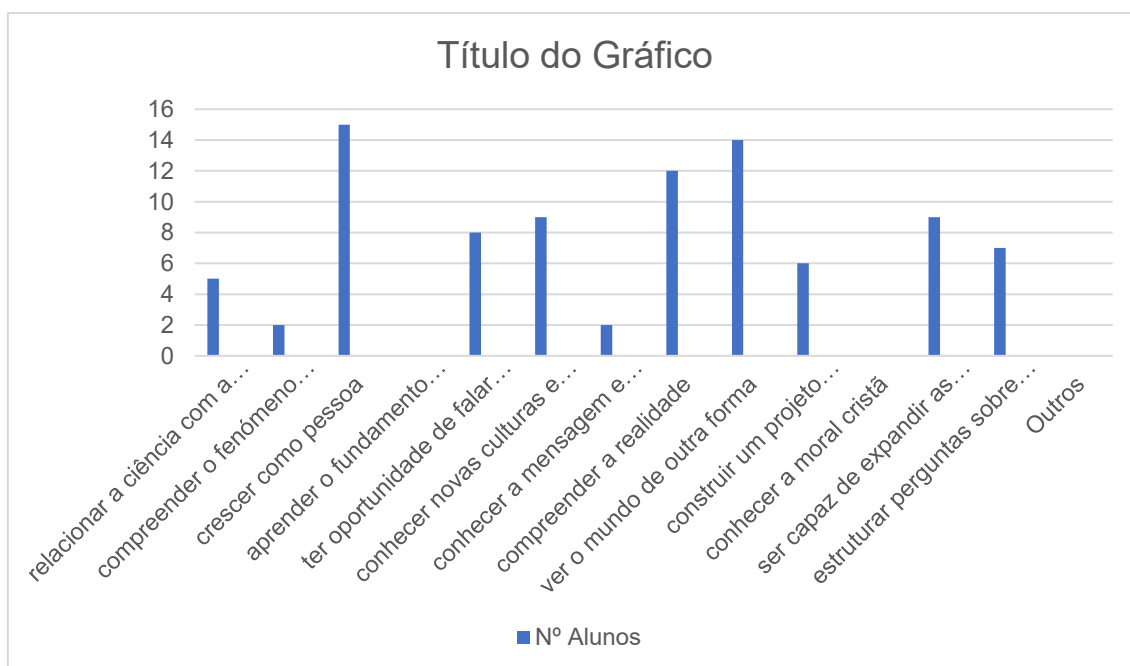
Anexo gráfico 9



Anexo gráfico 10



Anexo gráfico 11



Anexo gráfico 12

