



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
FACULDADE DE TEOLOGIA
Instituto Universitário de Ciências Religiosas

MESTRADO EM CIÊNCIAS RELIGIOSAS
Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica

DINA MARIA SANTOS PINTO

PARA UMA PEDAGOGIA AO SERVIÇO DA VIDA
[Uma abordagem a partir da Unidade Letiva I do 9.º ano:
Dignidade Humana]

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada
sob orientação de:
Professor Doutor Américo Pereira
Mestre Juan Francisco Ambrosio

Lisboa
2014

ÍNDICE

1. Introdução	4
2. O contexto da prática letiva	8
2.1. Elementos para um diagnóstico	8
2.2. “Uma avenida movimentada”	9
2.2.1. O desafio da diversidade	9
2.2.2. O desafio da proximidade	17
2.2.3. O foco na relação pedagógica	19
2.3. “Param e correm para recolhê-las” - Do contacto inicial à questão de partida	20
2.4. “Vivem despertas pelas realidades que julgam mais significativas”	22
3. Clarificação dos conceitos	23
3.1. Sobre o conceito de pessoa	23
3.2. Vida: valor ou princípio	25
3.3. Acerca do conceito de dignidade	26
3.4. Sobre a noção de pedagogia	31
4. O desafio pedagógico da disciplina de EMRC	34
4.1. A Disciplina de EMRC enquanto dinamismo educativo	34
4.2. A Disciplina de EMRC enquanto dinamismo religioso	36
4.3. O dinamismo moral e a chave para “(re)elegere”	39
4.4. O dinamismo cristão católico como força para transformar	40
5. Contributos do personalismo cristão para o entendimento da pessoa	42
5.1. Formas de entender a pessoa no Personalismo	43
5.1.1. A pessoa - um universo dinâmico e movimento de ser para o ser	43
5.1.2. A pessoa – uma singularidade	44
5.1.3. A pessoa: uma alteridade	46
5.1.4. A pessoa – uma transcendência	47
5.1.5. A pessoa – um mistério.....	49
5.2. O primado da pessoa	50
5.3. Uma pedagogia para despertar: vida, pessoa e dignidade	51
6. Contributos teológicos para o entendimento da pessoa a partir do pensamento da Igreja	53
6.1. A grandeza da pessoa humana (ou a questão da dignidade)	54
6.2. A sacralidade da vida	57
6.3. O compromisso com a vida.....	61

7. Proposta de itinerário rumo a uma pedagogia ao serviço da vida	66
7.1. A vida como direito	68
7.2. A vida como dom	71
7.3. A vida como serviço.....	73
7.4. Ao serviço de uma pedagogia geradora de mais vida	75
7.4.1. 1ª ação – Presentear vidas que souberam ser dom	75
7.4.2. 2ª ação – Infundir e inspirar formas de ensinar e aprender	76
7.4.3. 3ª ação – Edificar uma comunidade solidária	79
8. Considerações finais	82
9. Bibliografia	85

1. Introdução

Numa altura em que as questões acerca da dignidade humana se tornam diariamente notícia, pensamos que é claramente oportuno e interessante abordar o tema, a partir de um enfoque que permita conduzir os alunos a uma visão crítica acerca da realidade que os rodeia. Uma visão que, simultaneamente, desperte para a contemplação da vida, para o valor que a transcende e que predispõe o ser humano para a plenitude que é viver em abundância.

A abordagem que nos propomos realizar neste Relatório decorre da Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito do Mestrado em Ciências Religiosas, especialização em ensino de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC), e resulta da experiência de lecionação à turma B do nono ano de Escolaridade, na Escola Básica Pedro D'Orey da Cunha, sede do Agrupamento de Escolas da Damaia, no cumprimento dessa mesma Prática de Ensino Supervisionada (PES).

O tema escolhido, resulta da reflexão que, enquanto professores e educadores, todos os dias somos impelidos a fazer, no exercício da nossa atividade. O mesmo (tema) pretende servir a lecionação da unidade acerca da dignidade (Unidade Letiva I do nono ano) e dar-lhe instrumentos de abordagem com seriedade e ajustados aos contextos em que nos movemos.

Ao desafio inicial de aprofundar uma didática da vida humana, antepomos o tema "uma pedagogia ao serviço da vida humana". De facto, não se começa uma construção sem os necessários alicerces, e a "educação no valor da vida" requer algo mais do que uma escolha de objetivos, meios ou instrumentos.

Na etimologia da palavra "pedagogia" está a essência daquilo que pode ser o desafio de um professor de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC). O pedagogo, na antiga sociedade grega, era o "escravo" que conduzia a criança pela mão e a levava à escola. O facto de ser um escravo a servir de pedagogo é ainda mais interessante e simbólico, pois confere a centralidade à criança que é conduzida. Como escravo, ele servia a criança, mas tinha que exercer a sua autoridade quando necessária.

Já não como escravos mas como educadores, a tentativa de encaminhar o aluno até ao objetivo educativo, fazendo-se companheiro e estando ao serviço, reflete melhor a alma deste processo que procuramos discernir no tema que escolhemos. Educar será assim conduzir os alunos não só com a mão, mas também com o coração, ao encontro da vida, nesta atitude de serviço a que os professores constantemente são chamados e que nós consideramos o cerne do processo educativo.

Dizemos que a sociedade está em crise e os direitos mais fundamentais da plena cidadania apresentam-se frequentemente ameaçados. E, com estes, a própria dignidade humana. Quando nos chegamos diariamente à escola alunos com fome; quando somos confrontados com crianças com sinais de tristeza e apatia, fruto de ambientes familiares desestruturados; quando, por outro lado, convivemos com jovens apetrechados com todas as novidades tecnológicas, mas ao mesmo tempo “atados” a uma cultura do “agora”, sem densidade ontológica, que faz do imediatismo um modo de vida, que faz do prazer individual um meio e um fim em si mesmo, que não procura o sentido profundo da vida, limitando-se à sua compreensão biológica. Quando esta cultura mergulha os jovens em profundas angústias existenciais, retirando-lhes qualquer vontade genuína de serem felizes, sentimos que a sociedade não está bem. A questão da dignidade da pessoa está sempre presente no pensamento, na actividade ou na função do professor, especialmente do professor de Educação Moral e Religiosa Católica, acrescentamos nós. É nosso dever, enquanto educadores, professores e cidadãos, informar e, principalmente, formar jovens conscientes do lugar que têm no mundo como pessoas, com o uso integral das suas competências humanas.

Numa sociedade secularizada, mais laicista do que laica, julgamos oportuno refletir acerca do pensamento da Igreja sobre a temática da dignidade do homem. E, como professores, intuimos a importância de uma pedagogia posta ao serviço da defesa da vida, vivida em plena dignidade. Compete-nos tentar recentrar a vida dos jovens mais no outro do que em si próprios. Só assim a vida pode ganhar um verdadeiro sentido. Não o sentido de posse mas o sentido de serviço.

A escola, espaço que tende a absorver o processo educativo destinado à família, vê-se palco desta realidade dos nossos dias: os seres humanos vêm-se muito mais como elementos de um coletivo, indistinto, do que como pessoas, únicas e irrepetíveis, com direitos e deveres, com dignidade própria. Vivemos um tempo em que reagimos mais do que pro-agimos, opinamos sobre todos os assuntos das nossas sociedades, ao mesmo tempo que deixamos passar impunes as mais graves ofensas à dignidade da pessoa humana.

De facto, o grande paradoxo das sociedades contemporâneas desemboca numa aparente contradição, da qual dá conta a reflexão do Magistério da Igreja: vivemos numa cultura que afirma firmemente direitos humanos universais, mas que convive passivamente com inúmeros atropelos a esses mesmos direitos; uma cultura que coloca no topo das suas declarações de direitos o direito à vida, mas simultaneamente aclama como fator de liberdade e progresso civilizacional normas destinadas a pôr termo à mesma, cultivando uma visão eficientista da sociedade; finalmente, uma cultura que exalta o avanço científico e técnico, como fonte de mais e melhores possibilidades de existência, mas que ainda assim se torna incapaz de

responder a uma das grandes “direções de valor”: a felicidade e o próprio desejo humano de perfeição.

A proposta de itinerário para uma pedagogia ao serviço da vida aqui apresentada vem ao encontro desta reflexão proposta pela Igreja, a qual, particularmente no contexto da cultura (escola), assume um papel verdadeiramente insubstituível: o de impregnar a cultura com os valores emanados do *Evangelho da Vida* e permitir aos destinatários que descubram nesta proposta as referências necessárias para viver com sabor de transcendência.

Ao mesmo tempo, pretende ser um contributo, entre outros, de quem se sente comprometido nesta tarefa da Igreja. Um contributo teológico e, por isso, procurámos fundamentar-nos na reflexão de alguns documentos do Magistério, que faz eco da revelação bíblica e da tradição eclesial. No entanto, como é próprio de qualquer reflexão, quando se trata de alguém que ainda se sente “aprendiz de pedagogo”, este esforço de sistematização é condicionado por inúmeros fatores. Como se indica no subtítulo, este trabalho é apenas uma proposta, uma abordagem, que poderia ter múltiplos desenvolvimentos.

Em relação ao método de elaboração, a sua estrutura fundamental respeita as exigências de cada uma das partes. Por isso, as três temáticas que se seguem – contexto da prática letiva, clarificação de conceitos chave e desafio pedagógico da EMRC (até ao quarto capítulo) – dão conta da problemática inerente à reflexão da prática pedagógica. De acordo com o trabalho reflexivo que nos foi pedido, quisemos compreender a génese das questões relacionadas com a ética da vida e o seu valor ontológico, facto que nos impeliu a clarificar alguns conceitos chave. Seguiu-se uma reflexão mais detalhada daquilo que constitui um verdadeiro desafio à EMRC, nesta questão concreta.

No quinto e sexto capítulos – contributos do personalismo cristão e contributos teológicos para o entendimento da pessoa – preocupamo-nos com recolher alguns dos subsídios mais relevantes nesta matéria, um vindo da filosofia e outro da teologia, de forma a constituir um quadro de leitura passível de cruzar as perspetivas antropológica, social, moral e religiosa. No sexto capítulo, analisamos brevemente algumas passagens mais significativas dos documentos do Magistério que de algum modo estão relacionados com esta problemática. Essa análise centrar-se-á na Encíclica *Evangelium Vitae*, recorrendo a outras obras do Magistério da Igreja, que julgamos fundamentais para se entender o pensamento da Igreja sobre os conceitos de pessoa e de dignidade e que impregnou toda a cultura ocidental dos últimos séculos.

Julgamos que o conhecimento e o entendimento das posições da Igreja sobre estas temáticas, fruto de uma longa tradição de estudo da Palavra Revelada, dos sucessivos contributos teológicos e a vivência em comunidade de inúmeras gerações de cristãos,

revestiram decisivamente a cultura das sociedades, nomeadamente a dos nossos dias, e são um fator decisivo para se avançar para uma sociedade melhor, mais compassiva e mais justa. Procurámos, na escolha dos documentos do Magistério, contemplar as posições da Igreja sobre os principais temas relacionados com a noção de pessoa e de dignidade humana. Demos, por fim, ênfase aos documentos saídos do Concílio Vaticano II, por entendermos que representam uma visão contemporânea da Igreja sobre o tema que propomos tratar neste Relatório.

No último capítulo, após procurarmos delimitar as reflexões mais significativas e influentes no desenvolvimento da unidade, apresentamos, com um cunho marcadamente narrativo, as linhas gerais orientadoras de um itinerário para uma pedagogia ao serviço da vida humana, como proposta de lecionação da Unidade Letiva I do 9.º ano “Dignidade Humana”. O itinerário pedagógico que apresentamos reflete, obrigatoriamente, as experiências pedagógicas resultantes da prática letiva que efetuámos com os nossos alunos do nono ano de escolaridade. É uma simbiose entre as teorias que servem de suporte teórico da nossa reflexão e a prática resultante do nosso trabalho junto dos alunos.

Este itinerário será frutuoso se encetar junto dos nossos alunos “uma nova era em que o amor não seja ambicioso nem egoísta, mas puro, fiel e sinceramente livre, aberto aos outros, respeitador da sua dignidade, um amor que promova o bem de todos e irradie alegria e beleza.”¹

¹ BENTO XVI, *Jornadas Mundiais da Juventude*, Sydney, 2008, in http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/homilies/2008/documents/hf_ben-xvi_hom_20080720_xxiii-wyd_po.html, (acedido em 13 de abril de 2014).

2. O contexto da prática letiva

2.1. Elementos para um diagnóstico

O relato metafórico que se segue pretende (somente) apresentar um fio condutor para a contextualização do estudo. Através dele, enunciaremos alguns dos elementos mais relevantes para a caracterização do contexto, ilustraremos conceitos e identificaremos momentos e aspetos significativos da reflexão da e sobre a prática pedagógica:

“Na avenida movimentada, parece não despertar interesse o canto dos pássaros nas árvores centenárias; ou o barulho da água num fontanário cuja arquitetura convida à descoberta de lendas, memórias ou tradições. A pressa impede ainda os transeuntes de escutar os choros de crianças, ou os apelos impacientes dos mendigos à entrada do metro. Um pequeno jardim serve de refúgio a alguns idosos solitários, que ali encontram alento para os seus dias. Nos fados de outrora, buscam uma melodia capaz de transformar o “fado” da própria existência.

Mas, os viandantes parecem não dar conta dos sons ou imagens. Passam indiferentes.

Repentinamente, ouvem-se centenas de moedas a cair no chão. Embora apressados, os transeuntes param ao som das moedas e correm para recolhê-las.

Interroguei-me: - por que razão as pessoas despertaram facilmente com o barulho das moedas, mas ignoraram o canto dos pássaros, o choro das crianças ou os apelos dos mendigos?

- É simples – alguém me respondia – as pessoas vivem despertadas para as realidades que julgam mais significativas.”²

No decurso da prática pedagógica, demo-nos conta de que o contexto escolar é uma “avenida movimentada” na qual se cruzam diversas realidades existenciais, diversos modos de valorizar a escola e diferentes saberes, diversos ritmos de aprendizagem e, inclusive, diferentes olhares acerca das questões que envolvem a vida e a experiência daqueles alunos. Na amálgama de pontos de vista, muitos dos nossos jovens “[...] parecem não dar conta [...]” das questões fundamentais e torna-se essencial refletir numa pedagogia que os desperte para uma nova descoberta, para que não “passem indiferentes”, quer como alunos quer como pessoas.

Assim, a prática pedagógica tornou-se o terreno propício não para um, mas para múltiplos diagnósticos, com diferentes graus de aprofundamento: um conhecimento da dinâmica organizacional e dos seus documentos estruturantes, estes últimos bastante úteis

² Este breve relato recolhido de uma conversa informal, em contexto escolar, a propósito da forma como se educa o olhar e a sensibilidade para a contemplação da existência, pareceu-nos oportuno para ilustrar alguns dos aspetos mais relevantes do presente estudo.

para a descrição do contexto; uma compreensão do papel e da missão da disciplina de EMRC e respetivos contributos naquela dinâmica organizacional concreta... mas o diagnóstico mais significativo, o conhecimento da própria turma, dos ritmos de cada aluno, dos seus problemas, das estratégias passíveis de gerar envolvimento, das suas inquietações e dúvidas, e do modo como foram escolhidos os conteúdos e as estratégias para lecionar a respetiva unidade.

Depois do primeiro contacto com a realidade, impunha-se um trabalho reflexivo que respondesse a algumas das questões mais pertinentes: Como motivar os alunos e fazê-los sentir que valia a pena estar ali? Como conduzi-los a efetuar aprendizagens significativas e relevantes para a construção do seu projeto de vida? Em suma: como concretizar o desafio pedagógico (através da EMRC) de estimular a reflexão acerca das questões essenciais, a começar pela própria dignidade ontológica da pessoa, de modo que, ao fazê-lo, essas realidades se mostrem tão preciosas que os alunos “[...] param [...] e correm para recolhê-las”.

Por fim, como fazer para que todo o conhecimento (discernimento) e a sua concretização proposta pela disciplina possibilite uma transformação da própria experiência/existência dos alunos, mas também do ambiente escolar, e para que, pela proposta de um contínuo discernimento, sejam capazes de ser pessoas que “vivem despertas pelas realidades que julgam mais significativas” É neste “como fazer” que se origina a questão central deste Relatório.

Podíamos (ainda) retirar deste relato figurado alguns dos conceitos chave importantes no conjunto da reflexão: a vida apressada ou a vida que requer um olhar contemplativo; a vida perante o sofrimento, a solidão e/ou a necessidade; a vida obscurecida pela própria materialidade; a vida em busca de sentido; a vida e a sua dignidade, valor e maravilha. Vejamos, em pormenor, cada um destes elementos:

2.2. “Uma avenida movimentada”: A escola e os desafios da diversidade, da proximidade e da relação.

2.2.1. O desafio da diversidade: a escola à luz dos indicadores propostos por Arends

Tal como na “avenida movimentada”, o grande desafio é observar e procurar, assim também o foi na Escola Básica Pedro D’Orey da Cunha. Através do recurso aos documentos estruturantes da Escola – designadamente o Projeto Educativo (PE), os Projetos Curriculares

de Turma (PCT) e de Agrupamento (PCA), assim como o Regulamento Interno (RI) – podemos recolher os primeiros elementos de caracterização do contexto.

Apontavam-se como fatores que mereciam particular atenção:³

- Um “território educativo (que) está constantemente a receber alunos imigrantes, o que é sentido por todos os docentes como um desfazamento cada vez maior entre o nosso sistema de ensino e o dos PALOP;
- O elevado insucesso escolar (em especial nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês);
- A maioria dos encarregados de educação (pais e mães) integram-se na categoria de trabalhadores manuais, sem ou com baixa especialização, pelo que se infere o baixo nível de escolaridade dos mesmos. Apenas 4,5% dos progenitores⁴ possui formação académica superior”;
- O fraco envolvimento dos encarregados de educação é uma constante e são conhecidas as razões que explicam essa dificuldade”;
- O corpo docente é maioritariamente estável;
- A exiguidade do número de pessoal não docente impede um funcionamento em pleno do centro de recursos e uma vigilância mais eficaz nos pátios, bem como a manutenção da higiene do espaço;
É manifestamente insuficiente a abrangência de actuação pelos SPO⁵ de toda a comunidade escolar necessitada desses serviços;
- A incapacidade por parte de alguns encarregados de educação para trabalhar competências sociais impede a transmissão de princípios e valores de cidadania. A escola tem de desenvolver estas competências, reforçando-as, numa tarefa que era suposta ser incumbência das famílias;
- As constantes e reincidentes situações de comportamentos desviantes em alunos já sinalizados conduzem à perturbação do ambiente de trabalho e à realização de acções disciplinares;
- No que respeita à violência/agressividade/não cumprimento de regras, os indicadores são preocupantes. O número de alunos enviados para a Sala de Atendimento a Alunos (SAA) foi muito elevado;
- Foram objecto de medida disciplinar de suspensão 17% dos alunos da escola;

³Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas da Damaia (PE), 2007/2010, pp. 22-23. (anexo digital: documentos estruturantes)

⁴ Embora se trate de um conceito vulgarmente utilizado preferíamos ver utilizada a palavra *Pais*, porque esta coaduna-se melhor com o conceito de pessoa humana e o conceito de relação.

⁵ Abreviatura para Serviços de Psicologia e Orientação

- Existe falta de motivação, por parte de alguns alunos, para a frequência de aulas de apoio acrescido.⁶

Contudo, não podemos deixar de transcrever uma expressão encontrada no próprio Projeto Educativo, e que resume o grande desafio pedagógico de unir na diversidade: “o diagnóstico permite-nos afirmar que este Agrupamento é singular, mas o que se espera destes alunos é idêntico ao estabelecido para os demais”⁷ Com efeito, o que marca a singularidade da própria escola não é a visão dos problemas, mas as expectativas em relação aos alunos que a frequentam. Isto é tanto mais significativo quanto o olhar que se exerce sobre a própria realidade se tende a refletir de modo positivo ou negativo sobre essa mesma realidade.

É certo que, dadas todas estas especificidades, se enfrentam desafios acrescidos: num agrupamento constituído por “ [...] seis escolas diferentes, alunos de catorze nacionalidades, para além de um número significativo de alunos com necessidades educativas e sociais específicas, exigem uma grande articulação entre os diferentes graus e anos que formam a escolaridade obrigatória.”⁸ Apesar disso, a Escola tem conseguido alcançar os seus objetivos, através de um esforço de continuidade e sequencialidade, prosseguindo o modelo de reorganização vertical e a concretização do princípio da relação pedagógica, mediante o qual “a criança desenvolve-se também diante de uma comunidade de pares, mais velhos e mais novos, com os quais vai formando laços dinâmicos de emulação e responsabilização.”⁹

A este propósito é importante acrescentar que se há designação que melhor se adequa à Escola Pedro D’Orey da Cunha, decorrente desta mesma relação pedagógica, é precisamente a de uma “Escola de Afetos”. Isso é bem saliente no acolhimento prestado “ao que vai de novo” (tendo sido o caso dos estagiários), mas também na preocupação permanente com os que diariamente crescem no respetivo ambiente pedagógico: alunos, professores e pessoal auxiliar. É uma escola que se abre à diversidade como forma de crescimento e enriquecimento.

Esta marca da diversidade que se encontra na Escola Pedro D’Orey da Cunha faz dela um contexto educativo de encontro de gentes e de culturas, centrado na dimensão humana e no reconhecimento e valorização de todos na diferença.

Que aspetos ou indicadores refletem essa valorização e integração da diferença?

⁶ Projeto Educativo, p. 23. (anexo digital: documentos estruturantes).

⁷ *Ibidem*, p.21.

⁸ *Ibidem*, p. 21.

⁹ P. CUNHA, “A Escola Básica Integrada e a relação Pedagógica”, in *Educação em debate* (org e coord.), Universidade Católica Editora, Lisboa, 1997, p. 215.

Arends explicita alguns desses indicadores, os quais servem de referencial à construção de práticas de ensino eficazes. Segundo este autor, a alteração da perspetiva de ensinar em salas de aula monoculturais, a par da atribuição do potencial de aprendizagem a fatores genéticos, para a conceção de que as escolas passam a pertencer a todas as crianças e todas devem ver o seu potencial de aprendizagem maximizado, exige que cada professor procure aceitar e compreender o desafio da diversidade no grupo de alunos e procure criar ambientes de aprendizagem onde todos aprendam.¹⁰

Isto mesmo foi evidente na Escola Básica Pedro D'Orey da Cunha.

Com base nos indicadores propostos pelo próprio Arends, todo o trabalho de campo nos permite afirmar que estamos perante uma escola que responde à diversidade, com:

- *Equidade e justiça* - De facto, a partir da observação participante verificamos que,
 - a) Procura fazer frente à limitação de oportunidades ou de recursos (faltas de manuais, acesso limitado a equipamentos ou tecnologias de apoio) mediante a mobilização “[...] de entre os recursos disponíveis aqueles que, decorrente dos contextos, nos permitem a resolução atempada de situações imprevistas e/ou novas” (cf. PCA: 5). Não raras vezes era perceptível o interesse em disponibilizar e facilitar o acesso dos alunos aos materiais pedagógicos de que necessitavam para o desenvolvimento normal das atividades (manuais, fotocópias, fichas de trabalho)
 - b) Preocupa-se com “[...] dar resposta às problemáticas que surgem diariamente no sentido de melhorar o sucesso e diminuir o fosso cognitivo e as assimetrias que caracterizam a população discente” (cf. PE: 3; PCA: 7). Embora algumas assimetrias assumam contornos difíceis de solucionar (barreiras linguísticas, interesses e expectativas divergentes relativamente à escola [...]), existem mecanismos que são mobilizados no sentido de assegurar, tanto quanto possível, que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem (atividades de apoio ao estudo, atividades extracurriculares, visitas de estudo, entre outras)
 - c) Concretizações destinadas a promover a “igualdade de oportunidades para todos,”¹¹ designadamente pela identificação de estratégias destinadas a colmatar o défice económico, cultural ou linguístico de alguns alunos

¹⁰ Cf. R. ARENDS, *Aprender a ensinar*, McGraw-Hill, Lisboa, 2008, p. 41.

¹¹ Cf. Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas da Damaia (PE), 2009/2013, artº 3º, alínea e), (anexo digital: documentos estruturantes).

- *Diferenciação pedagógica* - Ao olharmos para os critérios pedagógicos enunciados no Projeto Curricular, verificamos uma atenção explícita dada à distribuição equilibrada dos alunos por turma, evitando promover qualquer tipo de segregação ou de agrupamento suscetível de gerar desigualdades¹².

No âmbito do Projeto Curricular de Agrupamento são desenvolvidas outras medidas de diferenciação pedagógica, orientadas para uma atenção especial aos alunos com mais dificuldades:¹³

- A implementação de estratégias de ensino diferenciado, especialmente direcionadas para determinados alunos, em função dos ritmos de aprendizagem, apropriação de conhecimentos e estilos cognitivos;
- A deteção e acompanhamento adequado de alunos com NEE¹⁴, mediante a criação de condições que visem a sua integração socioeducativa e a maximização do seu potencial;
- O acompanhamento a alunos em contexto de sala de aula, assim como o apoio individual em pequeno grupo. No que se refere aos alunos com mais dificuldades, a Escola procura disponibilizar meios e recursos para responder às próprias necessidades dos alunos. Para tal “há ainda um reforço de professores de Língua Portuguesa e de Matemática que preenchem a redução da componente lectiva apoiando, em pequenos grupos, os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem e/ou aqueles que por terem chegado recentemente à escola e ao país não conseguem acompanhar o ritmo das aulas, necessitando de apoio mais individualizado e de uma pedagogia diferenciada.”¹⁵
- O apoio personalizado a alunos que revelam problemas que ultrapassam as dificuldades de tipo cognitivo, mediante a tutoria.

A este nível, o contexto da Prática de Ensino Supervisionada permitiu ainda compreender e encetar estratégias mais consentâneas com os diversos níveis de capacidades e com as especificidades da própria turma, de modo a que os alunos se vissem como pessoas capazes de refletir e de transformar a própria sociedade. Através da utilização de metodologias de ensino centradas na valorização dos diferentes estilos e ritmos de

¹² “A formação das turmas obedece a uma distribuição equilibrada de crianças de ambos os géneros e preferencialmente na mesma faixa etária. Crianças de diferentes nacionalidades devem frequentar, equitativamente, as turmas, considerando-se também este critério na distribuição dos alunos retidos” in Projecto Curricular do Agrupamento de Escolas da Damaia (PE), 2007, p. 10. (anexo digital: documentos estruturantes)

¹³ Cf. Projecto Curricular do Agrupamento, pp. 45-47. (anexo digital: documentos estruturantes)

¹⁴ Abreviatura para Necessidades Educativas Especiais

¹⁵ Cf. Projecto Curricular do Agrupamento, p. 28. (anexo digital: documentos estruturantes).

aprendizagem ou mediante o recurso à promoção de experiências de aprendizagem mais ou menos “descontextualizadas”, procurámos despertar uma consciência multicultural verdadeiramente acolhedora da diferença, promotora dos diferentes saberes e da capacidade de aprender. Arends alerta para a necessidade de acautelar que esta mesma diferenciação pedagógica não se traduza numa profecia auto-realizável, espelho de expectativas erradas acerca das capacidades dos próprios alunos, expressa não só numa “(des)classificação” redutora, mas igualmente (remetendo para o extremo oposto) numa definição de cariz paternalista, passível de comprometer a própria autonomia do aluno.

Uma das preocupações expressas no Projeto Curricular de Agrupamento prende-se com o desafio de harmonizar currículo e aprendizagens, lançando as bases para trabalhar de forma eficaz e culturalmente relevante num contexto marcado pela diversidade.

- A promoção de uma *educação multicultural* constituiu o terceiro fator relevante, o qual assenta numa familiarização com a cultura local, através da implementação de estratégias que visem garantir que o programa é justo, contextualizado e fomentador de abordagens curriculares e pedagógicas de cariz personalista, permitindo compreender e agir sobre a realidade.

Arends refere-se à importância de tornar as aulas culturalmente relevantes e multiculturais com base num conjunto de abordagens curriculares que ensinem os alunos a respeitar e a apreciar as diferenças como condição indispensável para pensar e transformar a própria realidade local.¹⁶ Deste ensino culturalmente relevante, depende, ao mesmo tempo, a capacidade para interligar o mundo e as culturas dos alunos com a Escola.

Por seu turno, o objetivo multicultural, ao favorecer a receptividade às diferenças culturais, salienta o modo como interferem nos comportamentos que os próprios alunos manifestam no contexto da sala de aula, influenciando a qualidade da relação pedagógica. Tal como se reconhece nos objetivos e metas do Projeto Educativo, “a criação de um clima acolhedor e propiciador das aprendizagens passa pela redução e gestão adequada das situações de conflito,”¹⁷ pelo que se mostra essencial “agir com justiça, sem discriminação e de forma a resolver os problemas relacionais do dia-a-dia”. Cabe, pois, ao professor, desenvolver uma atenção especial ao domínio relacional como crucial para a criação de ambientes justos, tolerantes e inclusivos, mas igualmente refutadores de estereótipos e preconceitos. Numa tal multiplicidade de nacionalidades, poderemos supor uma grande diversidade de expectativas e pontos de vista que, perante a possibilidade de emergência de

¹⁶ Cf. ARENDS, Richard, *Aprender a ensinar*, p. 65.

¹⁷ Cf. Projeto Educativo, p. 24. (anexo digital: documentos estruturantes).

tensões e conflitos, exija uma intervenção eficaz assente numa dinâmica relacional geradora de afetos.

- Outra das grandes especificidades da Escola Pedro D'Orey da Cunha é a *diversidade linguística*¹⁸.

Uma das prioridades da intervenção educativa da referida escola passa pelo reforço da língua e da cultura portuguesas, atendendo a que tal constitui um requisito para a própria integração e comunicação no país de acolhimento¹⁹. Com efeito, um número significativo de famílias migrantes vê agravadas as suas dificuldades de integração devido à barreira linguística. Isto sucede não só no contexto sócio-comunitário, mas acentua-se sobretudo no domínio da relação escola-família, visto a própria língua ser o veículo privilegiado da comunicação com a instituição escolar. Mas não só. É junto dos alunos que o seu reforço se mostra uma ferramenta essencial para a promoção do sucesso escolar e da igualdade de oportunidades, assim como um contributo para uma efetiva integração pessoal e social, no conjunto da transversalidade dos saberes.

Empregando a expressão de “descontinuidade cultural”, formulada por Arends, em relação à Teoria da diferença cultural²⁰, é na rutura entre a cultura doméstica e a cultura escolar, causada pelo “uso de diferentes linguagens” (dificuldade de comunicação), que se origina a divergência de expectativas e comportamentos, e o desajuste em relação aquilo que parece fazer sentido. Nesta medida, os baixos resultados não derivam do défice cultural ou de fatores genéticos, mas das falhas comunicacionais entre a escola e a família.

- Importa ainda referir, como indicador relevante na caracterização do próprio contexto-turma da Prática de Ensino Supervisionada, a *Diversidade Religiosa*.

Esta mesma diversidade manifesta-se na presença, no grupo turma, de alunos provenientes de outras tradições religiosas, nomeadamente o Islamismo, os quais participam de modo ativo e interativo nas atividades propostas pela disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica. Esta convivência interreligiosa estimula o apreço, o respeito e a tolerância pelas várias crenças religiosas, permitindo, simultaneamente, encetar o diálogo acerca dos temas comuns e dos contributos éticos fundamentais para a construção da comunidade

¹⁸ A turma da Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi disso um bom exemplo: dos alunos que formavam a turma, existiam seis que, para além da Língua Portuguesa, falavam Crioulo em casa e outra aluna que, para além da mesma Língua Portuguesa, falava Língua Russa. (com base na breve caracterização da turma, feita no âmbito da PES.)

¹⁹ Cf. Projecto Curricular do Agrupamento, p. 37. (anexo digital: documentos estruturantes).

²⁰ Esta teoria postula que a escola veicula interesses de classes dominantes suscetíveis de acentuar as desvantagens em relação às culturas minoritárias. Tal desvantagem traduz-se no uso de uma linguagem diferente da que é usada pela corrente dominante, facto que gera desigualdade, atendendo a que a linguagem constitui o veículo de interação escolar. Isto resulta em que as crianças provenientes de famílias que refletem a cultura dominante têm melhores resultados escolares do que as crianças provenientes de uma cultura minoritária.

humana. Assim, na abordagem à unidade “a dignidade da vida humana”, a atenção a esta mesma diversidade permitiu uma compreensão mais abrangente da forma como o fenómeno religioso (na sua multiplicidade de expressões) enquadra a compreensão da própria existência humana e do valor da vida.

De igual modo, na abordagem à unidade “as religiões orientais”, o recurso a essa mesma diversidade religiosa permitiu criar uma plataforma para a compreensão do diálogo religioso e dos valores éticos comuns às diferentes tradições religiosas.

- Relativamente às *diferenças entre sexos*, através da própria abordagem de conteúdos no âmbito da disciplina de EMRC, foi suscitado o debate relativamente à questão dos estereótipos e respetiva diferenciação com base nessa mesma diferença, trabalho que exigiu ajudar os alunos a formar uma consciência esclarecida, tolerante e valorizadora do outro enquanto pessoa, através de uma atitude de proximidade e humanismo.
- As *diferenças sociais e o estatuto económico* exigem, segundo Arends, um investimento capaz de ajudar os discentes a desenvolver competências de linguagem e pensamento, mas igualmente processos propiciadores da participação dos mesmos em atividades de enriquecimento cultural, social e pedagógico, que lhes permitam alargar os seus horizontes, assim como envolver-se na promoção do seu direito a uma educação geradora de igualdade de oportunidades e promotora da sua plena integração na sociedade.

Tal diferenciação, suscetível de originar novas classificações (aleadamente) por capacidades, mostra-se pernicioso, reforçando e reproduzindo os mecanismos de exclusão social que perpetuam a perversidade das atitudes que segregam o que é diferente.

Na linha do grande desafio que é fomentar a capacidade para interligar o mundo e as culturas dos alunos com a escola, é fundamental apostar numa estratégia de ensino capaz de levar todos os alunos (qualquer que seja o seu nível sócio-económico) a desenvolver ferramentas necessárias para aprender com eficácia e a alcançar o sucesso educativo. O ensino cooperativo, a resolução de problemas comunitários, o trabalho de projeto são apenas algumas das propostas passíveis de encorajar os alunos a envolver-se nas aprendizagens com autonomia. Ao professor cabe a importante e preciosa tarefa de motivar e de lançar desafios, investindo numa relação pedagógica na qual se valorize o fascínio, a expectativa, o respeito, o encorajamento, a compreensão, a reflexão, a responsabilidade e a assunção de consequências, a negociação criativa, o diálogo e a exigência²¹.

²¹ Cf. Os 10 princípios da Relação Pedagógica enunciados por Pedro D’Orey da Cunha, em P. CUNHA, *Ética e Educação*, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 1996, p. 67.

2.2.2. O desafio da proximidade na escola Pedro D'Orey da Cunha – breve abordagem a partir dos conceitos de Guy Coq e de Pedro D'Orey da Cunha

A par do desafio da diversidade, a Escola Básica Pedro D'Orey da Cunha procura apostar no reforço da proximidade.

Os três espaços formulados por Guy Coq (2012)²² – família, escola e comunidade – assumem uma relevância considerável e estão no centro das atenções de todos os documentos estruturantes da referida Escola, como preocupação fundamental pela promoção do sucesso educativo. Na sua própria articulação com os indicadores propostos por Arends, é fácil constatar que “os problemas da escola são os da sociedade, os da sociedade projetam-se na escola.”²³ Se a escola assume o desafio de introduzir “as crianças num mundo humano que elas não criaram, nem escolheram, que as precede, que elas têm de assumir e transformar,”²⁴ essa missão torna-se tanto mais exigente na medida em que um tal empreendimento só poderá realizar-se em parceria. A família, como primeiro “espaço” de acolhimento e transmissão, representa a “primeira ancoragem na humanidade.”²⁵

Contudo, “a incapacidade por parte de alguns encarregados de educação para trabalhar competências sociais impede a transmissão de princípios e valores de cidadania. A escola tem de desenvolver estas competências, reforçando-as, numa tarefa que era suposta ser incumbência das famílias.”²⁶ A exigência desta missão interpela a Disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica que, na escola, procura oferecer às famílias o complemento essencial para essa “ancoragem na humanidade”, uma ancoragem que, a partir da dimensão religiosa, procura afirmar a centralidade da pessoa em todo o ato educativo. Para a construção de comunidades humanas autênticas, comprometidas com o progresso ao serviço dos valores humanos fundamentais, necessitamos de respostas educativas capazes de propor caminhos de esperança e de superação das diversas crises educativas: uma crise de “autoridade”, uma crise de “memória”, uma crise de “transmissão e tradição”, uma crise de “historicidade”²⁷

²² Cf. G.COQ, “Modelos de sistemas educativos na Europa de hoje. Estabelecer um referencial. Educação e democracia: uma relação problemática?”, in *Pastoral Catequética*, 23, 2012, p. 44.

²³ *Ibidem*.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ COQ, Guy. “Modelos de sistemas”, p. 45.

²⁶ Cf. Projeto Educativo, p. 23. (anexo digital: documentos estruturantes).

²⁷ Através da enunciação de quatro domínios nos quais se evidenciam sinais de uma crise educativa – autoridade; memória; transmissão e tradição; historicidade”, - Guy Coq salienta como os problemas da sociedade se projetam na escola.

A Disciplina de EMRC na Escola Pedro D'Orey da Cunha cumpre de forma muito eficaz esta incumbência. A mesma proporciona aos alunos o sustentáculo de diálogo, de esclarecimento e de afeto de que a própria família necessita. O seu nível de proximidade, e a relação humana e pedagógica que favorece, fazem dela (disciplina) um ato educativo singular. Os dados estatísticos disponibilizados pelo núcleo de EMRC da escola remetem para uma longa tradição de acolhimento e reconhecimento. Um reconhecimento que se deve, sobretudo, ao trabalho desenvolvido pelo núcleo de EMRC. Do mesmo modo, as estatísticas mais recentes dão conta do elevado interesse e consequente adesão que continua a verificar-se por parte dos alunos à disciplina²⁸, como prova do seu contributo para, nas palavras de Fernando Moita, “aprender a olhar a vida de maneira diferente”²⁹.

Com efeito, a disciplina de EMRC integra o projeto educativo e formativo da própria Escola, estimulando o entusiasmo juvenil, sendo ainda um contributo, como “luz e farol”, para a formação de uma consciência esclarecida capaz de construir um mundo mais humano e relações mais harmoniosas, à luz da mensagem cristã e da dimensão religiosa. Esta dimensão, nas palavras do docente Fernando Moita, oferece um contributo que não pode ser assumido por qualquer outra área do saber e que é, de facto, estruturante do ser pessoa. O mesmo docente afirma que “não somos os únicos e a disciplina não é a única que colabora para este desenvolvimento harmonioso pessoal, mas temos uma quota parte. E se não formos nós a dá-la, mais ninguém a dá. Sobretudo esta dimensão do religioso”³⁰.

Presta, assim, a disciplina de EMRC um serviço inequívoco à família e à própria sociedade, sem contudo se substituir ao papel primário que é suposto a família assumir.

Para além do envolvimento da família, é crucial também a participação de outros atores representativos do contexto local com capacidade de mobilização e de mudança, os quais, como dinamizadores de projetos, procuram dar resposta às necessidades diagnosticadas junto da população escolar (prevenção do abandono escolar, ocupação dos tempos livres de modo saudável, atividades extracurriculares). Como se sublinha no Projeto Curricular: uma das preocupações do Agrupamento é “[...] a construção de uma sociedade mais esclarecida e mais justa, embora saibamos que as contradições dessa sociedade não se resolvem com o contributo exclusivo da Escola. É preciso o envolvimento de diferentes actores sendo os principais a família. Reconhece-se o valor das parcerias implementadas com o contexto local

²⁸ Na escola pública da Damaia, a disciplina de EMRC é frequentada por cerca de 95% dos alunos ; cf. *JORNAL VOZ DA VERDADE*, n.º 4043, de 9 de Setembro de 2012, p.2, <http://www.vozdaverdade.org/mobile/link1.php?id=2788> (acedido em 16 de março de 2013)

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ *Ibidem*, p. 3.

e com outras instituições que acreditam no poder mobilizador e de mudança da Escola e nos valores que esta transmite.”³¹

2.2.3. O Foco na Relação Pedagógica

Seguindo uma filosofia de continuidade pedagógica, a organização curricular preconiza uma “unidade do currículo básico [...]” que se concretiza “[...] através da articulação dos ciclos numa sequência progressiva, em que cada um deles tem por função completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, garantindo assim o funcionamento como um todo integrado.”³² Nesta medida, estabelece uma reorganização horizontal e vertical, que favorece, ao nível das atividades realizadas e sequencialidade do trabalho disciplinar, a construção dos valores da cidadania e da democracia, mas também a consolidação de uma relação pedagógica baseada no conhecimento, na confiança e na responsabilização.

A este propósito, importa destacar um excerto, verdadeiramente ilustrativo, retirado de um texto da autoria do próprio Patrono da Escola, Pedro D’Orey da Cunha, no qual se evidenciam as virtualidades inerentes à organização curricular, como contributo para tornar a escola um contexto verdadeiramente inclusivo, entre as quais se destacam:

- O espírito de familiaridade e entreaajuda
- A continuidade pedagógica e a sequencialidade
- O funcionamento como um todo (unidade)

Salienta Pedro D’Orey da Cunha:

“A criança quando cresce e se desenvolve, fá-lo diante de uma comunidade de adultos que a vão acolhendo, estimulando e compreendendo. Laços de afectividade e de convívência vão-se formando os quais são motores de todo um processo de identificação e transmissão de valores. Se a comunidade de adultos é de professores esses laços de identificação revestem-se de carácter pedagógico, isto é, relacionam-se não com qualquer crescimento e qualquer maturação, mas com o crescimento educativo e a maturação cognitiva com tudo o que tal indica de entusiasmo pelo saber, de busca de verdade, de procura de competências académicas, de expectativa de prolongamento dos estudos.

É assim que, por um lado, o corpo docente de uma escola que inclua os 3 ciclos vê a criança crescer e passar de ano e de ciclo, considera-a como sua, desculpa-lhe as traquinices, espera o seu progresso, corrige-a, estimula-a. Enfim, ama-a como quem ama um filho, quaisquer que sejam as suas características individuais. E, por outro lado, essa criança identifica-se com os docentes de toda a escola, com os seus professores e com os professores dos irmãos mais velhos. Os encontros ocasionais, nos respectivos recreios, na cantina e nas festas criam os tais laços mútuos que favorecem a

³¹ Projeto Curricular do Agrupamento, p. 7. (anexo digital: documentos estruturantes)

³² *Ibidem*, p. 18.

permanência na escola, porque na escola a criança sente-se em casa, mesmo quando muda de ano ou de ciclo.”³³

2.3. “Param e correm para recolhê-las”: do contacto inicial com a turma à questão de partida

A par da observação da “avenida movimentada”, é importante centrar o olhar no “acontecimento” (a prática pedagógica). Este suscitou, através do trabalho reflexivo, um exercício de permanente observação e estudo da experiência de lecionação. De modo a criar os ambientes estimulantes e culturalmente relevantes, onde todos aprendam, de que fala Arends³⁴ foi necessário um exercício constante de análise, de observação e de experimentação. Gerir de forma eficaz os conteúdos, o ambiente de aprendizagem, as estratégias e os recursos, tornar-se-ia uma tarefa fundamental ao longo de todo o período em que decorreu a prática pedagógica e permitiu-nos caracterizar o percurso que nos conduziu à formulação da questão essencial deste Relatório: (como) cultivar uma pedagogia ao serviço da vida e da dignidade, a partir da proposta cristã e do entendimento da pessoa.

No contacto inicial com a turma era perceptível nos alunos a sua vontade de questionar: os temas, as estratégias e as próprias regras estabelecidas. Sendo salutar essa atitude por parte dos alunos, tornou-se igualmente um imperativo criar as condições para que a resposta aos alunos fosse adequada (ao nível científico e pedagógico), acompanhada de uma gestão disciplinar equilibrada.

Apesar da familiaridade com os temas do programa, houve sempre a inquietação por descobrir aspetos que auxiliassem a uma correta e eficaz pedagogia dos mesmos, incluindo estratégias suscetíveis de orientar os alunos na sua própria descoberta e reflexão.

O tema “dignidade” afigurava-se de grande interesse para estes alunos em concreto. Devido ao seu contexto familiar e social, era expectável encontrar nos alunos uma grande maturidade para a abordagem deste tema, pois as próprias vivências dos alunos e o seu conhecimento acerca do meio envolvente seriam terreno propício para todas as aprendizagens que ali poderiam ocorrer.

Porém, o aprofundamento dos tópicos iniciais, alusivos ao valor da vida e às perspetivas acerca do início da vida, não despertaram nos alunos o interesse que seria expectável. Investigadas as causas, optámos por mudar as estratégias e os recursos utilizados.

³³ P. CUNHA, “A Escola Básica Integrada”, pp. 214-215.

³⁴ Cf. R. ARENDS, *Aprender a ensinar*, p. 41.

O debate acerca do aborto³⁵, levantou questões relevantes do ponto de vista da reflexão ético-moral e religiosa focando-se no próprio fundamento da dignidade ontológica da pessoa humana³⁶. Esta questão pareceu-nos fulcral já que constituía o eixo passível de ser o fio condutor da respetiva unidade. As questões levantadas são fonte de reflexão nos próprios documentos propostos pela Igreja Católica, em resposta a uma cultura claramente ofuscada pela excessiva materialidade.

Nas lições que se seguiram, voltámos a incidir nas perspetivas acerca do início da vida, nos argumentos que rodeiam o problema do aborto e as possibilidades de vida em contextos de fragilidade (ou desvantagem), a partir de uma estratégia pedagógica diferente, facilitadora de uma abordagem apreciativa. Percecionámos uma atitude diferente por parte dos alunos, os quais realizaram (maioritariamente) uma escolha de defesa da vida³⁷.

Da reflexão proporcionada por este percurso foram lançadas as bases para a formulação da questão de partida [...]

- Tornava-se importante fornecer as pistas para afirmar que a vida humana possui uma dignidade ontológica, que nenhum argumento materialista ou tecnicista pode obscurecer;
- Era fundamental despertar nos alunos uma consciência esclarecida acerca da defesa incondicional da vida como princípio ético por excelência;
- Era urgente ajudar os alunos a compreender o que significa ser pessoa e os contributos que a mensagem cristã oferece a esse entendimento da pessoa;

A disciplina de EMRC mostrava-se o campo privilegiado para concretizar esse desafio pedagógico numa perspetiva de serviço. Por esta razão, em ambiente de sala de aula e nas atividades extraletivas que se propôs desenvolver na Escola Pedro D'Orey da Cunha, também a disciplina esteve ao serviço da vida e da dignidade.

³⁵ Debate ocorrido na lição cinco (anexo digital: lecionação – materiais pedagógicos ULI)

³⁶ A vida enquanto bem essencial que não pressupõe qualquer equivalência não suscitava, por parte da maioria dos alunos, argumentos sólidos em prol da sua defesa incondicional mas, em vez disso, contrapunham fatores circunstanciais ou situacionais suscetíveis de justificar a prática do aborto – a possibilidade de abandono e sofrimento, a deficiência e a incapacidade para levar uma vida digna, as dificuldades económicas e as condições de precariedade, a possibilidade de decidir sobre o próprio corpo, entre outros – interpretando-os como direitos e escolhas da pessoa que há que respeitar.

³⁷ Cf. Síntese do tema *Proteger a Vida* (Anexo digital: lecionação – materiais pedagógicos da ULI)

2.4. “Vivem despertas para as realidades que julgam significativas”: a questão de partida

O modo como os alunos vivenciam a(s) realidade(s) em que estão inseridos e o modo como assimilam as influências de uma cultura do exclusivamente provisório enquadra o modo como equacionam as próprias respostas aos problemas que lhes são postos. Estas respostas encontram-se, por vezes, desajustadas não apenas da perspetiva cristã, mas inclusive no campo antropológico e ético-moral.

De acordo com o conhecimento do contexto da intervenção, surge a seguinte questão de partida: como cultivar uma pedagogia ao serviço da vida e da dignidade, à luz da proposta cristã e do entendimento do ser pessoa?

Para responder aos problemas identificados e oferecer pistas válidas capazes de transformar a existência dos alunos em percursos com sentido, olhamos para duas propostas de aprofundamento: os contributos do personalismo cristão para o entendimento da pessoa e os contributos teológicos para o entendimento da pessoa.

Nestes contributos esperamos encontrar as orientações necessárias à construção de um itinerário que inspire os alunos a procurar as bases para observar e analisar a realidade em que vivem e, neste exercício, “vivam despertos pelas realidades que julgam significativas”³⁸.

³⁸ Expressão que extraímos da metáfora inicial da “avenida movimentada”.

3. Clarificação dos conceitos

3.1. Sobre o conceito de pessoa:³⁹ *o que significa ser pessoa e que contributos traz a mensagem cristã para este entendimento da pessoa?*

“Julguei que o Homem resumia os homens, tal como a Pedra resume as pedras. Confundi cathedral e soma de pedras, e, pouco a pouco, a herança desvaneceu-se. É preciso restaurar o Homem. Ele é a essência da minha cultura. Ele é a chave da minha Comunidade. Ele é o princípio da minha vitória.” (Antoine de Saint-Exupéry)⁴⁰

O vocábulo pessoa tem a sua raiz no termo latino “persona”, equivalente ao grego “prósopon” (máscara). Na terminologia latina, a “máscara” faz ressoar a voz dos atores em cena (per+sonare = “soar através de”, com amplificação do som na concavidade da máscara). O estatuto ontológico decorrente de uma tal etimologia poderia fazer supor uma certa ausência de autenticidade, já que a “pessoa”, enquanto representação de um papel, define-se por referência ao desempenho do mesmo (caráter aparente ou dissimulado do sujeito). O termo grego refere-se à máscara que o ator põe sobre a face, ocultando momentaneamente a cara, mas que transmite uma mensagem repleta de individualidade a um ser que não ele próprio. Apresenta como termos derivados as noções de personagem (teatro) ou personalidade (vida), sendo usada para indicar a “auto-manifestação do indivíduo”. Apesar de tudo, a ambiguidade suscetível de ser lida como perigo de despersonalização (no teatro e na vida) é superada no simbolismo daquilo que a própria máscara representa: a dignidade que está no próprio ator cuja ação é mediada por esse artefacto, funcionando como uma espécie de filtro para a sua ação, conferindo-lhe proteção política. A máscara usava-se sobretudo para “representar outrem”, para lhe dar corpo, contorno ou fisionomia⁴¹.

Na civilização antiga, o conceito vem sublinhar o papel social e jurídico de cidadão livre, em contraposição ao escravo que não gozava desse estatuto de cidadania.

A definição de pessoa como individualidade, substancialidade e racionalidade surge formulada de forma ímpar com Boécio (século VI). É pelo cristianismo, mediante a

³⁹ [Sobre o conceito de pessoa], in <http://books.google.pt/books?id=L0DP7SJDwp8C&pg=PA151&lpg=PA151&dq=a+origem+da+no%C3%A7%C3%A3o+de+pessoa+em+ponty&source=bl&ots=ZPoPmxCI30&sig=nStpj6fcW0EDWkxnUpBuZoBCLXw&hl=ptPT&sa=X&ei=px4SVNXVPOfXyOOJtILoCA&ved=0CCkO6AEwAQ#v=onepage&q=a%20origem%20da%20no%C3%A7%C3%A3o%20de%20pessoa%20em%20ponty&f=false> (acedido em 7 de abril 2014).

⁴⁰ A. Saint-Exupéry, *Piloto de Guerra*, in <http://www.citador.pt/textos/e-preciso-restaurar-o-homem-antoine-de-saintexupery> (acedido em 5 de maio de 2014).

⁴¹ Nela estão representados tipos sociais (ou categorias humanas coletivas) e não pessoas individuais, quer digam respeito a uma figura heróica ou uma chamada classe social.

formulação do dogma trinitário, que a noção de substancialidade fundamenta uma nova visão verdadeiramente distintiva de toda a concepção clássica. Pelo conceito de “hypostasis” (“o que está na base”, “o fundamento”), contraposto a próson, a reflexão cristã contribui para precisar o conceito de pessoa contemplando, neste novo entendimento, um “modo próprio e exclusivo de ser”. “Persona” e “hypóstasis” passam a significar a pessoa na sua substância, “aquilo que existe por si” ou a “essência” (“ousia”, na aceção grega).

S. Agostinho (354-430 d.C.) afirma, na pessoa, essa mesma noção de substância, relacionando-a com a questão cristológica e o fundamento metafísico. Para este autor cristão, a pessoa é, na sua singularidade, a imagem de Deus, chamada ao diálogo de amor expresso na Trindade, e apresenta-se como um centro de atribuição ao qual fazem referência todas as ações desenvolvidas pelo sujeito, nela (pessoa) se unificam as noções de divindade e humanidade. Como imagem de Deus (segundo a sua inteligência) a pessoa torna-se um absoluto (como dom divino pessoal) em relação a todas as demais realidades e desenvolve a sua singularidade num ato de relação e de liberdade.

É neste mesmo estatuto ontológico e no carácter de substancialidade que assenta a perspectiva tomista acerca da pessoa, relacionando-o com a noção de dignidade. Assim, na pessoa emerge “um certo modo de existir”, cuja dignidade deriva da sua própria natureza intelectual, distintiva da espécie humana. Deste entendimento de pessoa (que integra a essência, substância e ato de ser), derivam também as noções de interioridade, substancialidade e relação. Da mesma forma, em S. Tomás de Aquino opera-se uma clara distinção entre as noções de indivíduo e pessoa, passando esta a evidenciar aquilo que é distinto na própria natureza humana.

Gradualmente, os conceitos de auto-relação e de consciência permitem identificar a pessoa na sua própria identidade pessoal: a pessoa é uma unidade. A noção de unidade individual que, por influência do cristianismo, marca toda a cultura ocidental, deriva da própria ideia de transcendência. A pessoa é una na sua interioridade, por ser criada à imagem de Deus. Tal atesta que, na sua unidade e identidade, a pessoa é singular e irreduzível, porque mantém uma capacidade de unificação de todos os atos em si, independentemente da forma como se expressa. Na pessoa, ontologicamente considerada, sejam quais forem as alterações passíveis de ocorrer na sua própria vida, suscetíveis de afastar momentaneamente a memória de si, manter-se-á uma só e a mesma entidade pessoal. Sublinhe-se ainda que na sua substância – definida pela sua individualidade e racionalidade – a pessoa é não só um ser pensante, mas (é na sua auto-consciência) um ser com capacidade de representar o seu próprio eu e de simbolizar, facto que a distingue de todos os restantes animais.

Numa aceção fenomenológica, acresce ao conceito de relação a noção de intersubjetividade. A pessoa define-se pela sua relação com um mundo de pessoas e é esta mesma relação que é constitutiva da pessoa como alteridade.

Um tal aprofundamento da pessoa, como algo singular e irreduzível na sua identidade, capaz de se realizar na sua alteridade e, simultaneamente, como um centro de decisões livres, oferece pistas inestimáveis para a compreensão e o reconhecimento da dignidade ontológica e intrínseca da vida humana: a pessoa é uma realidade aberta a múltiplas possibilidades, pelo que não é redutível a uma realidade material, nem deve ser objeto passível de instrumentalização.

Depreende-se, portanto que, a fim de se tornar pessoa, ao ser humano não cabe apenas representar um papel que lhe é destinado (como se depreende do conceito latino de “máscara”), mas é sobretudo um ato contínuo de realização do ser, pela relação com outros, num movimento que pressupõe possibilidade de liberdade. Mesmo condicionado pela sua realidade biológica ou cultural, o ser humano realiza o dinamismo de se “tornar pessoa”, por referência ao encontro com o “Outro”, também pessoa. Se as coisas apenas ganham sentido quando relacionadas a uma pessoa, o sentido de ser dessa mesma pessoa é também ele adquirido numa dinâmica de relação intersubjetiva.

Tomando como inspiração a citação de Saint Exupery apresentada no início deste ponto, só o pleno entendimento da noção de pessoa (na sua individualidade e substancialidade) permite cimentar verdadeiramente o domínio da cultura, a construção da comunidade e a própria ideia de progresso.

3.2. Vida: valor ou princípio?

“E se tirarmos à vida o seu sentido – o único sentido que ela possui e que é totalmente gratuito e excede a lógica – então a própria vida acaba por desaparecer. O sentido da vida é absolutamente individual e íntimo”⁴² (C. Virgil Gheorghiu)

Para uma clarificação da noção de valor, remetemos para as entradas “axiologia” e “valor” da enciclopédia Logos, as quais definem valor, respetivamente, como:

Na aceção grega “[...] significava aquilo que é precioso, digno de ser estimado ou preferido, aquilo que tem peso ou que vale a pena”. Numa tal aceção o valor “[...] é tão antigo

⁴² GHEORGHIU, C. Virgil, *A 25.ª hora*, Livros Unibolso, Bertrand, Lisboa, 1949, p. 263.

como a própria vida, que é já por si um poder de valorização espontâneo, porque introduz no mundo diferenças e preferências fundadas sobre as necessidades, as motivações, os desejos”⁴³

Numa outra entrada “um valor é sempre uma relação entre um objecto e um padrão utilizado pela consciência que avalia uma acção realizada ou a realizar”⁴⁴.

Em ambas as definições a noção de valor é alvo de um juízo realizado pelo próprio sujeito que hierarquiza, prefere ou avalia.

Porém, em relação à vida, como se refere na primeira definição, podemos considerá-la “por si um poder de valorização espontâneo”, o que significa que – estando os valores ligados a preferências individuais, as quais determinam o que deve ser julgado superior ou “ser colocado antes de [...]” – a vida enquanto possibilidade de existência de todos os valores, é muito mais do que um valor: é o princípio a partir do qual todos derivam. Se “[...] os valores estão condenados a não poderem existir senão através da realidade, do ser,”⁴⁵ então nada há sem o ser, do ponto de vista do ser humano. Por isso, afirmamos que a vida é um absoluto, atendendo a que nada há de mais importante do que essa mesma vida e que é, simultaneamente, condição e possibilidade de realização de todos os valores.

Não se trata de um objeto que se produz ou de um objeto de troca, mas de um bem essencial, que não pressupõe qualquer equivalência. Afirmar que a vida humana é o princípio de todo o valor corresponde a reconhecer que, nesse princípio, reside o “eixo” da afirmação da sua própria singularidade e originalidade. Tal como sublinha a citação que apresentamos no início deste tema, a vida expressa o seu sentido profundo na gratuidade e individualidade.

3.3. Acerca do conceito de dignidade

“A nossa cultura desapareceu (...) Nela, existiam três qualidades: respeitava e amava o Belo, habito que lhe ficara dos Gregos; amava e respeitava o Direito, que lhe vinha dos Romanos; amava e respeitava o Homem, coisa que aprendeu muito tarde, e com grande dificuldade, com os Cristãos. E não foi senão por respeito destes três símbolos, O Homem, o Belo e o Direito, que a nossa cultura ocidental pôde ser o que foi. E agora acaba de perder a herança mais preciosa: o amor e o respeito pelo Homem. Sem este amor e este respeito, a cultura ocidental não pode existir”⁴⁶ (C. Virgil Gheorghiu)

⁴³ LOGOS: Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia (dir. Roque Cabral), Verbo, Lisboa, 1989, volume 1, pp. 558-559.

⁴⁴ LOGOS: Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia, volume 5, p. 391.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ GHEORGHIU, C. Virgil, *A 25.ª hora*, p. 126.

Esta citação aflora a noção de dignidade como um dos princípios mais sublimes da condição humana e uma das conquistas mais preciosas da nossa civilização: trata-se do reconhecimento e do apreço que se deve à pessoa por ser simplesmente quem é.

Um dos contributos mais decisivos para a compreensão do conceito de dignidade humana encontra-se em Kant. Segundo este filósofo, este conceito abarca tudo aquilo que não tem um preço e que não pressupõe qualquer equivalência, porque o seu valor se situa acima de qualquer preço. Deste modo afirma: "No reino dos fins, tudo tem um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem um preço, pode pôr-se, em vez dela, qualquer outra coisa como equivalente; mas quando uma coisa está acima de todo o preço, e portanto não permite equivalente, então ela tem dignidade."⁴⁷

Por seu turno, o princípio da dignidade humana enunciado na fórmula do imperativo categórico prático de Kant (*Crítica da Razão Prática*) “age de tal forma que trates a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre como um fim e nunca unicamente como um meio”, estabelece as condições perante as quais se afirma o reconhecimento da pessoa e da sua eminente dignidade:

- A pessoa como um fim: Cada pessoa é um fim em si mesmo, constituindo um absoluto em relação a si mesmo e aos demais. O que está contido neste enunciado é uma valorização da vida humana que não admite qualquer tentativa de submissão a outrem, sob pena de este princípio moral fundamental não poder traduzir-se numa lei universal. Como proposta de uma lei universal, refuta-se a utilização do homem como meio para outro fim que não seja ele próprio.
- A pessoa é sujeito: alguém que pertence a si próprio e não uma pertença (objeto) de outrem, residindo nesta individualidade a sua identidade. Deste estatuto de sujeito advém a autonomia (racional) para eleição de princípios morais que possam servir como leis universais mas, simultaneamente, de submissão a esses mesmos princípios.
- Possui um valor intrínseco (final) e não instrumental ou extrínseco. Não sendo um valor instrumental, é superior a qualquer preço, facto que não permite qualquer equivalência ou qualquer reducionismo. Neste valor intrínseco, refuta-se todo o relativismo moral e uma ética circunstancial.
- Todas as pessoas têm ser e dignidade absolutos, o que implica que possuem uma inviolabilidade e direitos e deveres fundamentais. Através deste enunciado, Kant

⁴⁷ I. KANT, *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Edições 70, p. 77, citado por Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida (CNECV) in http://www.cnecv.pt/admin/files/data/docs/1273058936_P026_DignidadeHumana.pdf (acedido em 18 de março de 2013).

concebe a dignidade como uma qualidade daquilo que não tem preço, e que por ser atribuída ao ser humano, é condição para a afirmação desse absoluto do ser (a condição de ser fim em si mesmo, de lhe ser reconhecido o valor interno, de jamais servir de instrumento para a satisfação dos interesses de outrem).

Nas condições atrás descritas encontram-se implícitos critérios essenciais sobre os quais devemos pensar a dignidade e, simultaneamente, a defesa, a proteção e a conservação da vida humana: não sendo a pessoa uma coisa ou um objeto passível de ser usado como meio, ninguém pode dispor da vida dela para outro fim que não seja o de a reconhecer como um princípio supremo.

Esta noção de dignidade como princípio supremo, é enriquecida pelo contributo de diversas tradições religiosas que, ao mesmo tempo que encontram na transcendência a sua expressão sublime (o homem imagem de Deus), radicam nesta a essência do relacionamento humano (reconhecimento de si e do outro). Dela dão conta os diálogos de fé entre Bergoglio, Skorka e Figueiroa:⁴⁸

Uma das exigências para a descoberta da própria dignidade é o reconhecimento da dignidade do outro, ele próprio imagem e presença de Deus. E nessa condição “...há um único caminho: reconhecer o outro e reconhecer-se a si mesmo no outro. Porque Deus fez o homem à Sua imagem e semelhança para que, ao ver o outro, note que há algo de Deus nele, e que Deus não está só em um, Deus distribuiu-se entre todos os homens.”⁴⁹

Sendo facilmente reconhecido, este valor supremo é inalienável. Como sublinha Figueiroa:

“A dignidade do homem é um valor singular que pode ser reconhecido facilmente. Podemos descobri-lo em nós e vê-lo nos outros. Mas não podemos outorgá-lo ou retirá-lo de alguém. É algo que nos é dado. É anterior à nossa vontade e exige de nós uma atitude compatível, adequada: reconhecê-lo e aceitá-lo como um valor supremo (atitude de respeito), ou ignorá-lo ou repudiá-lo, deixando de lado o outro, os outros.”⁵⁰

A dignidade assenta, assim, no respeito incondicional e absoluto e expressa-se por uma solidariedade ontológica para com todos os membros da família humana. Nesta linha, o mesmo autor acrescenta:

“Esse valor singular que é a dignidade humana apresenta-se-nos como um apelo ao respeito incondicional e absoluto. Um respeito que, como já foi dito, deve-se estender a todos os que o possuem: a todos os seres humanos. Por isso, mesmo que toda a sociedade decidisse por consenso deixar de respeitar a dignidade

⁴⁸ Cf. J. BERGOGLIO; A. SKORKA; M. FIGUEIROA, “A Dignidade”, in *Coleção Diálogos de fé*, Saraiva Editores, 2014.

⁴⁹ Skorka, in. J.BERGOGLIO; A. SKORKA; M. FIGUEIROA, “A Dignidade”, p. 45.

⁵⁰ Figueiroa, in J.BERGOGLIO; A. SKORKA; M. FIGUEIROA, “A Dignidade”, p. 10.

humana, esta continuaria a ser um valor presente em cada cidadão. Mesmo quando alguns foram relegados a um tratamento indigno, perseguidos, trancados em campos de concentração ou eliminados, o desprezo não mudou em nada o seu valor incomensurável como seres humanos.”⁵¹

E eis que, a “tarefa civilizadora” em prol da construção de um futuro digno, comprova que:

“O grito da vida surge espontaneamente em toda a criação e especialmente na máxima criatura, que é o homem; os homens e as mulheres de hoje são os valores absolutos, com base nos quais se pode construir e tornar realidade um mundo digno para dar espaço a um futuro pleno de tolerância e esperança.”⁵²

Na perspectiva cristã, “a nossa dignidade resulta justamente de sermos filhos de Deus”⁵³, cujo fundamento entronca numa dimensão transcendente e divina, expressa pela abertura ao Mistério que o constitui. É o próprio Deus que se envolve pessoalmente com a humanidade, e de modo singular com cada uma das criaturas. “Uma expressão da dignidade do homem é Deus conhecer-nos pelo nosso nome, dar-nos um nome. Não somos massa, não somos conjunto de seres, somos indivíduos”⁵⁴

A condição da dignidade de cada ser humano (a eminente dignidade) e de todos os seres humanos (a igual dignidade) deriva da própria natureza divina na sua relação com a criatura. Por ser imagem do próprio Deus, cada ser humano é digno de valor e de reconhecimento, participa do ser de Deus e é chamado a comungar da vida do mesmo Deus. É este pois “o traço que melhor define a nossa dignidade: a possibilidade de aderirmos Àquele que é a origem, o fim e a plenitude do nosso ser.”⁵⁵

Ao mesmo tempo, os anseios de dignidade que ecoam no coração humano tomam o formato de uma autêntica promoção humana, que deve impelir a humanidade inteira a:

“tornar acessíveis ao homem todas as coisas de que necessita para levar uma vida verdadeiramente humana: alimento, vestuário, casa, direito de escolher livremente o estado de vida e de constituir família, direito ao trabalho, à boa fama, ao respeito, à conveniente informação, direito a agir segundo as normas da própria consciência, direito à protecção da sua vida e à justa liberdade mesmo em matéria religiosa.”⁵⁶

⁵¹ *Ibidem.*

⁵² *Ibidem.*

⁵³ Bergoglio, in. J.BERGOGLIO; A. SKORKA; M. FIGUEIROA, “A Dignidade” p. 15.

⁵⁴ *Ibidem*, p. 28.

⁵⁵ A. SUQUÍA, “La nueva evangelización: algunas tareas y riesgos de la hora presente - La Pedagogia Cristiana”, in *Communio*, año 14, mayo-junio 92, p. 220.

⁵⁶ CONCÍLIO ECUMÉNICO VATICANO II, Constituição pastoral sobre a Igreja no mundo contemporâneo (*Gaudium et Spes*), Gráfica de Coimbra, Coimbra, 1998, pp. 181-302, 26.

Esta citação da *Gaudium et Spes* articula o conceito de dignidade com a problemática dos direitos humanos (fundamento ético) e das condições necessárias para levar uma vida digna.

Entre as diferentes possibilidades de fundamentar este conceito, sublinhamos alguns dos aspetos que nos pareceram relevantes, e que o Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida (CNECV) sintetiza num documento de trabalho do ano de 1999, do qual retiramos o seguinte texto:

“O termo Dignidade Humana é o reconhecimento de um valor. É um princípio moral baseado na finalidade do ser humano e não na sua utilização como um meio. Isso quer dizer que a Dignidade Humana estaria baseada na própria natureza da espécie humana a qual inclui, normalmente, manifestações de racionalidade, de liberdade e de finalidade em si, que fazem do ser humano um ente em permanente desenvolvimento na procura da realização de si próprio. Esse projecto de auto-realização exige, da parte de outros, reconhecimento, respeito, liberdade de acção e não instrumentalização da pessoa. Essa auto-realização pessoal, que seria o objecto e a razão da dignidade, só é possível através da solidariedade ontológica com todos os membros da nossa espécie. Tudo o que somos é devido a outros que se debruçaram sobre nós e nos transmitiram uma língua, uma cultura, uma série de tradições e princípios. Uma vez que fomos constituídos por esta solidariedade ontológica da raça humana e estamos inevitavelmente mergulhados nela, realizamo-nos a nós próprios através da relação e ajuda ao outro. Não respeitáramos a dignidade dos outros se não a respeitássemos no outro.”⁵⁷

De acordo com o texto aqui apresentado, extraímos algumas ideias chave para clarificação do conceito de dignidade e para compreensão da pessoa. A dignidade assim entendida, assenta num princípio moral que vê a pessoa como fim e recusa todas as tentativas de instrumentalização ou categorização, sendo portanto um reconhecimento pleno e incondicional do seu valor ontológico. Por esta razão, a mesma está radicada na natureza da espécie humana (somos uma filogénese), preconizando um projeto de auto-realização que promova o respeito e a solidariedade ontológica com todos os membros da espécie humana.

Desta clarificação decorrem algumas ideias chave que auxiliam a reflexão do que significa ser pessoa, de que salientamos um triplo entendimento: a pessoa é, ao mesmo tempo, uma manifestação de uma inteligência humana com características únicas (inteligência superior, consciência e capacidade de abstração, capacidade simbólica de transcendência e de doação); um ser impelido à relação e à alteridade; um ser criador e transmissor de cultura.

⁵⁷ COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA PARA AS CIÊNCIAS DA VIDA, *Documento de Trabalho sobre a Dignidade da Vida*, in http://www.cnecv.pt/admin/files/data/docs/1273058936_P026_DignidadeHumana.pdf (acedido em 18 de março de 2013)

3.4. Acerca do conceito de pedagogia

“O professor que quer ensinar uma disciplina tem de começar por suscitar o desejo de aprender” (Savater)⁵⁸

Pedagogia, na sua origem (etimologicamente grega) referia-se à prática ou profissão daquele que se assumia como guia ou preceptor (o educador), passando gradualmente a designar a teoria da educação, ou *doutrina da educação*⁵⁹, a qual define as modalidades e possibilidades de educação, refletindo, em simultâneo, sobre a prática educacional.

Considerações mais pragmáticas mostram que a Pedagogia buscava realizar fins ético-morais e de utilidade pública. Kant refere-se à pedagogia como a “arte da educação” que se propõe orientar ou conduzir o destinatário “na prática daquilo que se aprendeu.”⁶⁰ Daqui decorre que o princípio fundamental desta arte é que “[...] as crianças devem ser educadas não para o estado presente do género humano, mas para um estado futuro, melhor, isto é, adequado à ideia de humanidade e à sua destinação integral.”⁶¹ Com base nesta definição, poderíamos talvez afirmar que a tarefa pedagógica serve a intencionalidade educativa e orienta-se para o futuro. Este mesmo enfoque faz antever ainda o papel, simultaneamente ativo e exigente, do pedagogo. Aquele que assume a orientação da criança assume-se como o “servo” na tarefa de cuidar e formar, em suma, de preparar para a vida.

Como tarefa que toma ao seu cuidado os jovens para “[...] educá-los melhor para que um estado futuro melhor possa desse modo ser produzido”⁶² cumpre quatro funções fundamentais: a de disciplinar, a de cultivar, a de civilizar e a de cultivar a capacidade de moral autónoma.

Estas quatro funções pedagógicas inscrevem-se numa dupla dimensão educativa: a dimensão física e a dimensão prática ou ética.

Que lugar ocupa a fé nesta mesma pedagogia? E qual a originalidade da Pedagogia Cristã?

Vloet sublinha que a “essência da pedagogia cristã” deriva de uma “antropologia” e reside precisamente no “[...] significado da imagem cristã do ser humano”, perante a acentuação dos seguintes traços:

⁵⁸ E. Savater, *O valor de educar*, Ed. Dom Quixote, Lisboa, 2006, p. 4.

⁵⁹ I. KANT, *Sobre a pedagogia*, Textos Filológicos, Ed. 70, Lisboa, 2012, p. 27.

⁶⁰ *Ibidem*, p.22.

⁶¹ *Ibidem*, p. 16.

⁶² *Ibidem*, p. 16

Uma pedagogia emanada da relação dialógica (criador-criatura): a eficácia da relação pedagógica cimenta-se na própria realização antropológica, mediante a qual cada pessoa se sente chamada à vida pelo próprio Deus e tem a possibilidade de Lhe responder de forma livre e criativa.⁶³

Uma pedagogia capaz de conduzir o ser humano a realizar e a atualizar em si a imagem de Deus.⁶⁴

Uma pedagogia assente no respeito e defesa da dignidade de cada pessoa humana (fundada no próprio Deus) e concretizada na atenção aos mais frágeis.

Uma pedagogia capaz de reabilitar o ser humano e de Lhe apontar um caminho de recriação interior da própria imagem de Deus. Ao reconhecer a ambiguidade e ambivalência das escolhas humanas (possibilidade de liberdade), a pedagogia Cristã abre ao ser humano a possibilidade de redenção, de conversão e de restauração do diálogo.

Uma pedagogia que, por meio de uma “componente escatológica”⁶⁵ ofereça a cada realidade de fracasso e de fragilidade humanas um novo sentido de esperança, que encontra em Cristo um pleno e renovado cumprimento;

Com efeito, estes são os traços fundamentais de uma pedagogia verdadeiramente inclusiva, uma pedagogia guiada por uma interpretação crente. Nesta interpretação a fé é o fundamento e a chave que abre a ação pedagógica, até porque não se pode separar a fé do resto da existência.⁶⁶

Tal pedagogia apresenta-se como inspiradora de uma vida autêntica, na realização da existência concreta. A sua meta de realização humana pressupõe o encontro com uma pessoa concreta – Jesus Cristo – verdadeiro arquétipo de toda a pedagogia (pedagogia do serviço). Todavia, “o homem pode chegar mais facilmente a este encontro se é guiado por outras pessoas que o colocam no caminho deste mesmo encontro,”⁶⁷ pelo que cabe ao pedagogo possibilitar e “[...] estimular tudo o que possa ajudar o educando a encontrar a imagem modelar, tudo o que o capacite para este diálogo fundamental com Cristo.”⁶⁸

Que critérios podem inspirar/orientar uma pedagogia de autêntico serviço à vida?

Enunciam-se essencialmente dois:

1. Que a pessoa seja o centro das conquistas técnicas e do progresso.

⁶³ Cf. J. VLOET, “La fe como fundamento de la pedagogía. La Pedagogia Cristiana”, in *Communio*, año 14, mayo-junio, 1992, p. 234.

⁶⁴ *Ibidem*.

⁶⁵ *Ibidem*, p. 236.

⁶⁶ Cf. *Ibidem*, p. 238.

⁶⁷ J. VLOET, “La fe como fundamento”, p. 237.

⁶⁸ Cf. *Ibidem*.

2. Que o progresso humano reverta para o bem comum de toda a humanidade (de cada um e de todos) e fomente a construção de comunidades assentes no mandamento do Amor, tendo consciência de que “o homem sinceramente religioso, consciente do seu caráter de criatura de Deus, poderá reconhecer com mais facilidade o outro homem como seu irmão, e poderá construir com ele a civilização do amor e da vida, que cada vez se nos apresenta mais urgente.”⁶⁹

⁶⁹ A. SUQUÍA, “La nueva evangelización”, p. 220.

4. O desafio pedagógico da EMRC

“Antes de falarmos, escutamos a voz do semelhante e ainda mais o coração dele [...] o clima de diálogo é o da amizade” (Papa Paulo VI)⁷⁰

Nesta afirmação de Paulo VI reside o âmago do desafio pedagógico da disciplina de EMRC: a escuta como fonte de diálogo, de compreensão e de transformação. Um diálogo aberto e esclarecedor entre a fé e a cultura; uma compreensão tão vasta quanto possível da experiência humana e do fenómeno religioso e, como resultado de tudo isto, uma transformação da própria existência a partir dos valores do Evangelho, assim como uma transformação das relações humanas e da própria história.

Este desafio constrói-se a partir do que designaremos como quatro dinamismos e outras tantas chaves de diálogo.

4.1. A disciplina de EMRC enquanto dinamismo educativo - *a disciplina de EMRC encontra no seu dinamismo educativo uma fonte de promoção e realização humanas e a sua chave de diálogo antropológica.*

A afirmação de que a educação é uma tarefa de todos, tornou-se recorrente. No entanto, este dinamismo educativo pode ter múltiplas concretizações, cujo fim primordial será sempre a formação integral e plena de cada ser humano e o desenvolvimento e integração de todas as suas capacidades.⁷¹ À luz deste sublinhado, o dinamismo educativo é sempre uma tarefa que merece, antes de mais, particular atenção, cuidado e responsabilidade. Uma tarefa que deve ocupar-se da melhoria de cada pessoa, em consonância com a sua herança histórica, cultural e civilizacional. Assim, a proposta educativa é, antes de mais, “um processo de consciencialização do homem na aquisição da sua própria dignidade”⁷² cuja orientação, numa dimensão de transcendência, oferece pistas rumo a uma compreensão das “suas possibilidades de dignidade e as esperanças face às próprias limitações”⁷³

⁷⁰ PAULO VI, Carta encíclica sobre os caminhos da igreja (*Ecclesiam Suam*),40, in http://www.vatican.va/holy_father/paul_vi/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_06081964_ecclesiam_po.html (acedido em 24 de abril de 2014)

⁷¹ Cf. M. ROMERO, M., “Aproximación al currículo oculto en el sistema educativo - La Pedagogia Cristiana”, in *Communio*, año 14, mayo-junio 92, p. 229.

⁷² *Ibidem*.

⁷³ *Ibidem*.

A chave antropológica, inscrita neste dinamismo, interpela-nos a uma coerência com os ideais civilizacionais entre os quais se situa o reconhecimento da dignidade inalienável da pessoa e, nesta mesma linha, incita-nos a uma reflexão mais profunda sobre o papel do cristianismo enquanto construtor dessa mesma matriz civilizacional.

Não podemos, portanto, alcançar uma visão clara da dignidade ontológica do ser humano, sem compreender o seu enraizamento na pessoa; nem tão pouco da sua irreduzibilidade, singularidade e incomunicabilidade sem referências ao pensamento cristão.

A disciplina de EMRC é, antes de mais, um dinamismo educativo que busca “tornar possível a síntese entre a fé e a cultura no interior do processo educativo.”⁷⁴ Desta forma, é chamada a elaborar, enquanto proposta curricular, uma reflexão a propósito de uma matriz que a presença da religião na vida cultural ajudou a construir.

Esta proposta é tanto mais urgente quanto mais a própria sociedade, dominada pelo excessivo tecnicismo e individualismo, procura reduzir o ser humano à sua condição de um “produto da cultura” ou a dimensão meramente materialista, economicista ou consumista. A par das possibilidades que o avanço tecnológico abriu ao ser humano, inúmeras situações continuam a incomodar e a questionar o ser humano, exigindo uma reflexão mais profunda capaz de apontar caminhos que privilegiem o ser, a descoberta e a realização da pessoa.

A disciplina de EMRC é uma proposta educativa, que inserida no sistema de ensino, permite, segundo a mundividência cristã, oferecer uma oportunidade de diálogo e de pedagogia, sobre os problemas que afetam a humanidade, e colaborar na construção de um tipo de humanização que a fé cristã já demonstrou ter potencial para gerar.

O meio escolar é o espaço privilegiado para uma pastoral de enraizamento, pois “é o lugar por excelência da gênese em humanidade.”⁷⁵ No seio da escola, a partir do seu dinamismo cultural, a proposta cristã procura estar atenta às circunstâncias e às oportunidades e aceita o desafio de estar no mundo para poder transformá-lo com ferramentas humanas. Propor um caminho de humanização é o verdadeiro desafio da presença do cristianismo na cultura. Sem que possamos impor o ato de crer (ato pessoal e livre), podemos configurar um ambiente que possibilite a sua expressão, como uma verdadeira força para viver e para dar sentido às experiências humanas. Para Fossion há condições favoráveis para que, neste dinamismo educativo, se afirme a proposta de fé, nomeadamente: compreendê-la e contextualizá-la num contexto de significação da experiência humana e de exercício de liberdade religiosa; criar um ambiente favorável a uma relação de proximidade; oferecer

⁷⁴ D. SERRALHEIRO, “Especificidades e características do Ensino Religioso Escolar”, in *Communio*, VI 1989/1, p. 38.

⁷⁵ A. FOSSION, A., *Dieu désirable: Proposition de la foi et initiation*, Lumen Vitae, Bruxelles, 2010, p. 175.

testemunhos significativos que inspirem confiança; suscitar um exercício de reflexividade essencial à consolidação de convicções pessoais em ordem à maturação da fé⁷⁶.

4.2. A disciplina de EMRC, enquanto dinamismo religioso – a disciplina de EMRC como o “(re)ligare” gerador de encontro e de relação.

É no dinamismo religioso que a EMRC encontra a sua razão de ser, a sua identidade e a respetiva chave de diálogo: a chave de leitura religiosa. Como sublinha D. José Policarpo, “a existência de Deus continua a ser uma dimensão central do problema humano e optar pela sua inexistência é pôr-se numa perspectiva de compreensão da realidade humana que atraíçoa o próprio homem.”⁷⁷ O dinamismo religioso é, pois, um caminho que se abre à auto-compreensão humana e que, ao projetar o ser humano para um horizonte de transcendência, favorece a ascese humana para a busca de uma vivência em plenitude do ser. Trata-se de um contributo que, no processo educativo, introduz “uma dimensão de profundidade, de radicalidade de valores, e de referência a Deus e ao projecto de salvação de todas as realidades humanas.”⁷⁸ Esta perspectiva de profundidade e de radicalidade de valores é o que imprime autenticidade à própria formação religiosa, mas também um rosto ainda mais humano. A este propósito, Velasco afirma que:

“A religião é uma relação do homem no seu todo, que afecta a pessoa como tal e a compromete por completo. [...] a religião não é uma função especial do espírito humano, [...] é, antes, a dimensão de profundidade de todas as actividades humanas; a radicalidade de todos os diferentes sectores da vida.”⁷⁹

O dinamismo religioso não anula ou substitui a realidade, antes dispõe a pessoa a vivê-la de outra forma, com outra intensidade e outra densidade, capaz de transcender a momentaneidade reduzida à pura imanência.

Ao refletir sobre o horizonte da fé como horizonte do homem, D. José Policarpo salienta ainda que “a formação religiosa, enquanto aprofundamento da fé, acentua algumas dimensões essenciais ao homem, situando num horizonte de absoluto valores constitutivos da plenitude humana.”⁸⁰ Pela própria experiência humana, facilmente reconhecemos que não basta um mundo de bens materiais para preencher o desejo humano de absoluto, não basta

⁷⁶ Cf. *ibidem*.

⁷⁷ J. POLICARPO, “Fundamentos teológicos da formação religiosa”, in *Communio*, VI, 1989/1, p. 31.

⁷⁸ *Ibidem*.

⁷⁹ VELASCO, J., “Religião e dimensão humana de transcendência”, in *Communio*, VI, 1989/1, p. 9.

⁸⁰ J. POLICARPO, “Fundamentos teológicos da formação religiosa”, p. 28.

atingir um objetivo profissional imediato para definir o êxito humano de toda uma vida. Assim, o ser humano é, na sua vivência mais profunda, um ser em busca de infinito. E é dessa busca de plenitude que brota o desejo de abertura e de encontro.

A “predisposição religiosa presente na condição humana”, na sua componente antropológica, é pois indicativa de que “[...] na vida do homem existem sinais que lhe mostram como um ser necessita de sair de si, ir mais além da posse, da satisfação e do domínio, ou seja, de todas as atitudes que o encerram em si, pondo-se a caminho da sua realização”⁸¹.

A experiência de encontro é essencial à auto-compreensão da pessoa na medida em que conduz ao crescimento pessoal: só é possível uma auto-compreensão e um verdadeiro crescimento num contexto de abertura aos outros, a um Outro e ao mundo. Dessa relação dialógica, concretizada na escuta (como se referia no início deste capítulo), na comunicação e no amor, deriva o próprio reconhecimento da dignidade que considera “o outro enquanto sujeito irreduzível a qualquer tentativa de posse, de domínio, de objectivação”⁸²

Qual é a importância da relação interpessoal na relação pedagógica e na realização deste dinamismo religioso? Para Velasco, passa essencialmente, pela realização da pessoa, na ordem do ser, e pela ampliação das suas potencialidades, na ordem do “fazer-se”. A relação humana estende as possibilidades de realização numa ordem infinita: a pessoa precisa de relacionar-se para se reconhecer como pessoa, mas precisa de tal para se tornar cada vez mais pessoa. A relação interpessoal é assim o terreno privilegiado do dinamismo religioso, da possibilidade de transcendência e de superação: “Na relação interpessoal cada sujeito transcende-se perante o outro mas, ao mesmo tempo, nessa transcendência encontra a possibilidade da sua realização enquanto sujeito.”⁸³ Em cada relação interpessoal vivida a um nível humano profundo há uma imagem da própria relação religiosa. Através dela, cada sujeito da relação acede a uma ordem mais perfeita na realização das potencialidades que cada pessoa traz em si, como ser em relação, mas não esgota totalmente essa capacidade de dádiva. É na relação interpessoal que se realiza e se prolonga o mais excelente ato criador de Deus. Aquilo que Velasco apelida de “sacramento do irmão”, dimensão constitutiva e, simultaneamente, fundadora da pessoa.

Retomando o pensamento que inicia este capítulo, a chave religiosa é fomentadora de encontro: encontro que não supõe, não impõe, mas antes propõe e inspira. Realizar uma pedagogia ao serviço da vida e da dignidade começa por ser, a partir deste dinamismo, uma atitude pessoal de serviço à vida e à dignidade, a qual, mais do que geradora de doutrinas e

⁸¹ VELASCO, J., “Religião e dimensão humana”, p. 12

⁸² *Ibidem*.

⁸³ *Ibidem*, p. 13.

argumentos, deriva do encontro com a pessoa de Jesus Cristo⁸⁴. Esta mesma reflexão é proposta por Bento XVI, na sua Carta Encíclica *Deus Caritas Est*: “ao início de ser cristão, não há uma decisão ética ou uma grande ideia, mas o encontro com um acontecimento, com uma Pessoa que dá à vida um novo horizonte e, desta forma, o rumo decisivo”⁸⁵.

Este dinamismo lança, também, constantes interpelações ao professor. Citamos algumas, retiradas do testemunho do professor Fernando Moita e do contexto da prática de ensino supervisionada. Segundo Fernando Moita, cabe ao professor: “maravilhar pela Boa Nova, tornar a mensagem de Jesus Cristo apetecível para que, à luz dessa mensagem, os alunos possam entender melhor a sua vida, a sua família, o seu contexto tornando-se pessoas mais interpelativas e mais transformadoras da sociedade.”⁸⁶

Trabalhar com entusiasmo, seriedade e profissionalismo para que as aulas “tenham um ritmo, uma dinâmica e não sejam uma desilusão” e os alunos “ao saírem da aula, fiquem com a sensação agradável de que valeu a pena!”⁸⁷

Ser um mestre em humanidade e um facilitador da singularidade: “o professor de EMRC tem de ser, no meu entender, uma pessoa de afectos e humanidade. O aluno tem de perceber que é olhado como se fosse o único, porque muitas vezes estes alunos são pouco acompanhados em casa... somos um contributo significativo para esta visão positiva da vida”⁸⁸.

Ser um inspirador da esperança e um fomentador da transformação: Fazer com que os alunos olhem para a mensagem cristã, para os textos bíblicos, do magistério ou de alguns exemplos propostos pelo cristianismo e dizer que a transformação da vida é possível”⁸⁹.

⁸⁴ Num breve parêntesis, recordamos, em modo caricatural, um dos contos com mensagem usado para inspirar grupos de jovens, intitulado “o homem que caiu ao poço” in http://www.iqc.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=769:o-homem-que-caiu-no-poco&catid=13&Itemid=3, (acedido em 16 de março de 2014). Acima de todos os argumentos acerca da condição da pessoa, apenas Jesus se propõe começar por “salvar” a pessoa, só depois vem o ensinamento.

⁸⁵ BENTO XVI, Carta encíclica sobre o amor cristão (*Deus Caritas Est*), Edições Paulinas, Lisboa, 2006, Introdução.

⁸⁶ Cf. Fernando Moita, in <http://www.vozdaverdade.org/mobile/link1.php?id=2788> (acedido em 16 de Março de 2013).

⁸⁷ *Ibidem*.

⁸⁸ *Ibidem*.

⁸⁹ *Ibidem*.

4.3. O dinamismo moral e a chave para “(re)elegere”⁹⁰ – a disciplina de EMRC é um contributo importante para a edificação de uma consciência diferente e nisto assenta o seu desafio ético.

Apesar da dificuldade em hierarquizar os diferentes dinamismos, o contexto escolar reconhece e realça a importância do dinamismo ético-moral. Tal dinamismo resulta do seu reconhecimento e do seu contributo para a edificação de uma consciência diferente. Seria suficiente dizer que, a partir do mesmo, os alunos têm possibilidade de (re)eleger os valores a partir dos quais desejam edificar as suas vidas e que essas possam fazer mais sentido. Esta possibilidade de construção de pessoas melhores, capazes de gerir corretamente a sua liberdade, encontra a sua matriz nos valores basilares que caracterizam o humanismo integral, o qual faz eco do humanismo cristão.

Como sublinha Lourenço:

“Essa formação autenticamente católica, incarnada num diálogo antropológico e transcultural, concretiza-se no estudo [...]” que leva em linha de conta “correntes humanistas do mundo contemporâneo”, “questões éticas fundamentais”, “os valores sintetizados pela Convenção Europeia para os direitos humanos” e “grandes interrogações humanas que as mundividências religiosas e não religiosas colocam.”⁹¹

Conclui o mesmo autor que “essa formação humana, social e ética adquire uma importância decisiva num tempo marcado pela superficialização das relações, pelo relativismo dos valores, pela inquietação niilista e pela hegemonia económico-tecnológica.”⁹²

Ao receber também a designação de “[...] «educação moral» ela alicerça-se na própria pedagogia humanizadora e transcultural da palavra de Deus, que os profetas comparam com o fogo e com a luz [...] porque anuncia o Homem Novo [...], porque intervém a partir da esperança [...], na evolução da sociedade e da cultura.”⁹³

Numa importante referência à função da formação religiosa na constituição da mente ideológica do adolescente, Cristina Sá Carvalho⁹⁴ salientou a importância de oferecer referenciais que ajudem o jovem a encontrar uma coerência interna, assim como a identificar

⁹⁰ Cf Conceito proposto por Lluís Duch para se referir à função confessional ou experiencial da religião, a par da função estrutural (re-ligare) e da função histórico-hermenêutica (re-legere), in http://www.crim.unam.mx/drupal/crimArchivos/Colec_Dig/2008/Blanca_Solares_A/4_Entrevista_con_Lluís_Duch.pdf (acedido em 24 de abril 2014)

⁹¹ F. LOURENÇO, *EMRC – Pedagogia, objetivos gerais e conteúdos*, in *Communio*, VI, 1989/1, p. 49.

⁹² *Ibidem*.

⁹³ *Ibidem*.

⁹⁴ Cristina Sá CARVALHO, “A mente ideológica do adolescente”, Comunicação apresentada no Fórum de EMRC 2014, em Fátima (a partir dos nossos apontamentos, tirados durante o Fórum).

contextos capazes de balizar as respetivas escolhas existenciais. Assim, a formação religiosa torna-se um contributo crucial para a criação de uma identidade segura e solidamente enraizada, porque orienta as consciências para efetuar melhores escolhas, ajuda os jovens a distinguir entre o bem e o mal, prepara-os para assumir compromissos compatíveis com uma crescente humanização da sociedade. Por outro lado, sendo a relação de fé um ato de confiança e de fidelidade, a formação religiosa adquire pleno sentido na medida em que se propõe fornecer valores suscetíveis de atrair a lealdade e a motivação e entusiasmo juvenis, assim como a oferecer pistas para identificar objetos passíveis de merecer o seu repúdio.

A possibilidade de escolha potencia a própria ambiguidade e, perante essa inevitável ambiguidade, importa encontrar respostas que ajudem a “organizar o caos” e a significar o humano. A dimensão religiosa cumpre de forma exímia essa função. Nas palavras de Juan Ambrósio⁹⁵, a narração da existência e da história a partir da dimensão religiosa pode e deve realizar-se numa escola que eduque para uma ética “assimétrica”, da “gratuidade”, do “dom”, do “cuidado”, a qual tem reflexos na “edificação de uma identidade pessoal e coletiva”, na “significação da existência e das questões últimas” em confronto com a ambiguidade, no “cuidado do outro” e “na construção de um mundo novo”, cada vez mais necessário. Não podemos, deste modo, entender o dinamismo ético-moral desligado da dimensão religiosa.

4.4. O dinamismo cristão católico como força para transformar a existência. A disciplina de EMRC permite encontrar no dinamismo Cristão Católico a chave da sua identidade: a universalidade do amor e a busca da verdade.

Lourenço sublinha que, a “catolicidade” constitui um desafio capaz de “ [...] evocar objectivos e conteúdos que façam regressar à força da identidade cristã original e que realizem o anúncio dialógico da Boa-Nova na cultura pedagógica do nosso tempo”⁹⁶.

Trata-se de um desafio pedagógico que busca recuperar as raízes históricas do catolicismo a partir da compreensão da identidade histórica de Jesus. Lourenço afirma que essa identidade, a exemplo do seu próprio inspirador, contradiz uma mentalidade sectária e aprofunda-se numa interação verdadeiramente enriquecedora entre professores e alunos, entre a Escola e a Igreja, entre a pedagogia e a teologia.

⁹⁵ Juan AMBROSIO, “A narração da existência e da história a partir da dimensão religiosa”, Comunicação apresentada no Fórum de EMRC 2014, Fátima (a partir dos nossos apontamentos, tirados durante o Fórum).

⁹⁶ LOURENÇO, F., *EMRC – Pedagogia*, p. 46.

Nas várias vertentes propostas para esta pedagogia encontramos sempre um anúncio dialógico: um diálogo com os textos bíblicos que contêm a palavra humanizadora; um diálogo com as mundividências religiosas não cristãs num exercício de compreensão e valorização mútuas; um diálogo permanente entre a fé e a cultura na interpretação das grandes obras artísticas; a difusão da doutrina social da igreja, de modo a ir ao encontro dos grandes temas que preocupam a sociedade contemporânea (o problema ecológico, a educação para a paz, os direitos humanos, a realização do amor preferencial pelos pobres, etc). O esforço de humanização e personalização carece deste inegável contributo: os seus frutos advêm primordialmente dos textos bíblicos, mas também de uma vasta tradição, designadamente da biografia dos grandes testemunhos, da apresentação dos grandes movimentos e instituições e da própria sociedade nas suas manifestações. É através deste dinamismo que podemos lançar as bases para a construção da autêntica Civilização do Amor.

Mas a chave cristã, para além de ser uma força dinamizadora da vida, é também uma busca de verdade e de significado para as grandes descobertas do espírito humano. Referindo-se à fé em Jesus Cristo como força educativa, Vergote salienta que uma interpretação cristã “ [...] suscita nos alunos a certeza que a história humana é um grande mistério”⁹⁷ e o seu potencial reside na capacidade de “unificar as múltiplas possibilidades de valores humanos, dando-lhes uma recta perspectiva e polarizando-os em redor da única pessoa fundante: Jesus Cristo.”⁹⁸ E acrescenta o mesmo autor que, a “educação católica consiste [...] no aprender a viver, em unidade pessoal, as diferentes atitudes e modos de pensar.”⁹⁹

Ao realizar com eficácia o seu trabalho educativo, a disciplina de EMRC, através da respetiva chave cristã católica, introduz um elemento libertador, capaz de unir a reflexão à ação ou de ajudar a viver na própria pessoa a unidade entre a fé e a vida:

“desenvolvendo, nas diferentes áreas, a investigação desinteressada da verdade, oferece-se aos alunos a necessária educação ética que permite interrogarem-se, abrindo-se ao mistério da natureza e do homem. Este é um gesto de celebração que habilita o homem a estar atento ao mistério da palavra e do agir de Deus. Este gesto, de facto, liberta de um presunçoso racionalismo e do utilitarismo técnico.”¹⁰⁰

⁹⁷ A. VERGOTE, “Jesus como fundamento de uma educação global”, in *Communio*, VI, 1989/1, p. 85.

⁹⁸ *Ibidem*, p. 82

⁹⁹ *Ibidem*, p. 87.

¹⁰⁰ *Ibidem*.

5. Contributos do personalismo cristão para o entendimento da pessoa

“O personalismo [...] capta todo o problema humano em toda a amplitude da humanidade concreta, desde a mais humilde condição material à mais elevada possibilidade espiritual”¹⁰¹ e, sem ignorar a abordagem real desses fenómenos humanos, ou promover a separação em dois mundos, procura a “verdade que os une”: a pessoa humana.

Como definir o personalismo?

Nas suas diferentes aceções¹⁰² (uma filosofia, uma doutrina, um pensamento, um movimento, uma atitude...) e abordagens, o personalismo exprime-se a partir de uma mesma verdade: a pessoa como valor fundamental. Quer isto dizer que a pessoa humana é o centro a partir do qual se estira a própria existência em diálogo e se reivindica toda a dignidade ontológica da pessoa, afirmando-a contra todos os reducionismos imanentistas. Em última instância, a pessoa é muito mais do que o sujeito ou o indivíduo.

No seu posicionamento relativamente às filosofias da existência, o pensamento de Emmanuel Mounier apresenta-se como uma leitura ou interpretação personalista dessas mesmas filosofias.

Efetivamente, o próprio Mounier propõe não uma teoria, mas uma “tarefa civilizadora” que, em confronto com o existencialismo e o marxismo, preconize uma recusa de todas as tentativas de reducionismo, despersonalização e alienação. Esta “tarefa civilizadora” assume-se como uma verdadeira pedagogia: conduzir a um “despertar” da pessoa e à construção de um mundo que projete “uma pessoa de pessoas”¹⁰³, tal constitui o cerne do trabalho educativo.

A pessoa é, assim, o eixo de ancoragem de toda a ação. É a pedra basilar e a figura limite de uma verdadeira comunidade, pelo que o grande desafio passa por promover uma “ascese pedagógica” que conduza cada pessoa a superar todas as tentativas de despersonalização.

O personalismo oferece uma reflexão que procura superar os “ismos” contemporâneos: opõe-se ao espiritualismo, que divide o mundo e o ser humano em duas séries independentes, material e espiritual, procurando combater este reducionismo dualista.

¹⁰¹ E. MOUNIER, *O personalismo*. Ed. Textos & Grafia, Lisboa, 2010, p. 29.

¹⁰² A nível nocional, podemos explicitá-lo em sentido lato ou em sentido restrito: Em sentido lato, diz respeito à “filosofia que reivindica a dignidade ontológica, gnosiológica, moral e social da pessoa, contra todas as negações imanentistas e materialistas.” Em sentido restrito, refere-se à “doutrina que, na metafísica, põe a noção de pessoa como base da filosofia e, no âmbito sociopolítico, considera a pessoa humana como valor fundamental.” Cf. LOGOS: Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia (dir. Roque Cabral), Verbo, Lisboa, 1989, volume 3, p. 78.

¹⁰³ Que na conceção do próprio Mounier representa a própria comunidade humana.

Ao operar a sua reflexão a partir da matriz cristã, une a perspectiva crente, que acentua o sentido transcendente da vida, à orientação comunitária.

No estudo que temos vindo a desenvolver, a questão de fundo consiste em saber como o entendimento da pessoa, que nos advém do personalismo cristão, oferece pistas para uma pedagogia ao serviço da vida e da dignidade humanas.

Em resposta a esta mesma questão de fundo, propomos-nos desenvolver alguns dos aspetos passíveis de enquadrar este entendimento acerca da pessoa, tomando como ponto de referência o pensamento de Emmanuel Mounier.

5.1. Formas de entender a pessoa no personalismo

Na busca deste entendimento acerca da pessoa, começamos por sublinhar cinco aspetos que nos parecem relevantes a partir da nossa própria leitura do pensamento personalista de Mounier: a pessoa como universo dinâmico e movimento de ser para o ser; a pessoa como singularidade; a pessoa como alteridade; a pessoa como transcendência; a pessoa como mistério. Vamos aprofundar cada um destes aspetos.

5.1.1. A pessoa – um universo dinâmico e movimento de ser para o ser

Num vasto conjunto de expressões humanas, o personalismo afirma a centralidade da pessoa, não como um mero intimismo, mas como empenhamento ativo, facto que sublinha a própria refutação dualista. É através das estruturas do universo pessoal que se desenham as bases para uma verdadeira compreensão da pessoa como um centro ativo de unidade de orientação e reorientação da vida: na sua existência encarnada é unidade corpórea e espiritual; na comunicação reconhece-se como singularidade e alteridade; pela conversão íntima redescobre a sua interioridade e a sua singularidade; na confrontação afirma-se como luta; mediante a liberdade descobre a sua condição total de pessoa e realiza a plenitude; pela eminente dignidade revela a sua grandeza e pelo empenhamento exerce o seu “domínio” criador e transformador.

A pessoa (tal como a humanidade), segundo a proposta personalista, não é passível de ser reduzida a uma criação artificial ou a uma natureza impessoal, já que a mesma é uma expressão viva de uma atividade global. Por isso, a própria afirmação da vida e da dignidade, passa por superar todas as conceções mecanicistas acerca do ser humano e da história e por

recusar todos os determinismos e fatalismos, até porque “quem argumenta a partir das fatalidades da natureza para negar as possibilidades do homem abandona-se a um mito ou tenta justificar uma demissão”¹⁰⁴

Por ser um universo dinâmico, o ser humano escapa a todos os determinismos e previsões e, na sua aceção humana, “singulariza-se por uma dupla capacidade de romper com a natureza.”¹⁰⁵ No seu movimento de personalização imerge na natureza e funde-se na existência com o corpo, afirmando deste modo uma unidade corpórea e espiritual. É a partir dessa unidade corpórea que devemos olhar para a pessoa humana. Em vez do sujeito racional, o personalismo usa a categoria de universo pessoal, representando precisamente o caráter inesgotável de todas as expressões humanas.

Na pessoa “nada do que a exprime a esgota, nada do que a condiciona a subjuga.”¹⁰⁶ Trata-se pois de “uma actividade vivida de auto-criação, de comunicação e adesão, que se apreende e se conhece no seu acto, como movimento de personalização”¹⁰⁷

Qual a importância deste movimento de personalização? Para entender a pessoa é preciso partir do “*estar sendo*”, dos atos que a dão a conhecer. É este “estar sendo que define o modo genuinamente humano da existência, que precisa de ser incessantemente conquistada”¹⁰⁸ para culminar na realização de todo o potencial humano: “o modo como a pessoa é tudo o que é, e o é mais plenamente do que por necessidade.”¹⁰⁹ O movimento de personalização é, pois, a realidade central do universo, sendo o modo pessoal de existir a forma mais elevada da existência.

5.1.2 A pessoa – uma singularidade

Ao sublinhar que, por definição, a pessoa é o que se não repete¹¹⁰, o personalismo acentua o caráter de singularidade e irreduzibilidade da pessoa humana. A própria tradição cristã havia-o formulado, porém, para a filosofia existencialista, a pessoa não é apenas auto-consciência, mas um conjunto de atos que a manifestam e que se fundam na sua própria estrutura ontológica.

¹⁰⁴ E. MOUNIER, *O personalismo*, p. 27.

¹⁰⁵ *Ibidem*, p. 26.

¹⁰⁶ *Ibidem*, p. 10.

¹⁰⁷ *Ibidem*.

¹⁰⁸ *Ibidem*, p. 11.

¹⁰⁹ *Ibidem*, p. 83.

¹¹⁰ Cf. *Ibidem*, p. 65.

É nesta singularidade que reside o ponto fulcral da reflexão acerca da pessoa. Para o personalismo, na diferença e na capacidade de cada pessoa se singularizar, afirma-se o seu valor nuclear. Como ser único, original, irrepetível e insubstituível, nada no seu ser pessoa pode ser realizado por outrem e, por isso, toda a tentativa de uniformização é, por si só, uma negação da pessoa.

Não se trata, contudo, de uma singularidade que afasta o ser humano da existência, que o endeusa ou que o isola, mas que o envolve e compromete nessa mesma existência, transformando assim a condição humana de um conjunto de singularidades para uma comunhão de seres individuais.

Para tal, “se a pessoa se realiza ao perseguir valores situados no infinito, ela é, de facto, chamada ao extraordinário no próprio seio da vida quotidiana,”¹¹¹ ou dito de outro modo, cabe a cada pessoa viver a sua vida comum de uma forma verdadeiramente extraordinária. Este chamamento a viver de forma única a realidade quotidiana é um apelo universal, pois todo o ser humano é interpelado a marcar a diferença, mesmo que nem todos se singularizem de forma perceptível no meio da multidão.

Porém na tensão entre a singularidade e a alteridade, a existência impele à interrogação e ao questionamento. Existir é uma condição para realizar atos singulares e simultaneamente criadores de novas realidades, atos que cada um realiza à sua maneira.

Do dinamismo inscrito nessa existência pessoal brota aquilo que se apelida de busca contínua de si e da qual deriva a vocação humana, a qual “tem o seu sentido pleno para o cristão que acredita no chamamento envolvente de uma Pessoa.”¹¹² Este é um aspeto em que reside uma particular grandeza. Uma grandeza “que lhe faculta a dignidade de um universo”¹¹³, a humildade de um universo infindável, a gratuidade que faz de cada pessoa um dom e nunca um instrumento.

Como dom, a pessoa é uma realidade construída a partir de dentro e, como tal, tem do seu corpo um sentimento singular. Não é um objeto, nem um amontoado de experiências, mas antes uma presença e uma fonte vivificadora, consciente da sua individualidade, diversidade e autenticidade.

A compreensão da própria dignidade ontológica exige “Tratá-lo como um sujeito, como um ser presente, é reconhecer que não posso defini-lo, classificá-lo, que ele é inesgotável, cheio de esperanças, e que é o único a dispor destas esperanças: é dar-lhe crédito.”¹¹⁴

¹¹¹ E. MOUNIER, *O personalismo*, p. 66.

¹¹² *Ibidem*, p. 60.

¹¹³ *Ibidem*, p. 61.

¹¹⁴ *Ibidem*, pp. 42-43.

5.1.3. A pessoa – uma alteridade

Na sua oposição ao individualismo, o personalismo propõe uma compreensão da pessoa na sua alteridade. Decorre da sua inspiração cristã esta proposta concreta de fraternidade, capaz de construir um verdadeiro humanismo assente numa ordem sobrenatural.

Mounier sublinha que a vida em sociedade é marcada por inúmeros conflitos, concorrência e competição. É a acentuação das diferenças que faz perigar o imenso empreendimento da fraternidade humana. Contudo, a possibilidade de cooperação entre pessoas e o primado da caridade permitem alcançar a verdadeira comunhão¹¹⁵. Desta forma, o pensamento de Mounier situa a ética no ponto de intercomunicação entre a filosofia, a política e a religião. Embora reconheça que a ordem ética é relativamente independente da fé cristã¹¹⁶, é esta mesma fé cristã que a inspira e a torna fecunda, ao nível da reflexão e da ação.

O personalismo ousa desafiar o conceito de indivíduo, pondo-o em confronto com o conceito de pessoa. Assim, “[...] a primeira preocupação do individualismo é centrar o indivíduo em si, a primeira preocupação do personalismo é descentrá-lo para o inserir nas perspectivas abertas da pessoa.”¹¹⁷

Esta categoria espelha-se sobretudo num entendimento da pessoa em relação, num movimento de descoberta e de movimento no sentido do outro.

O fechamento no eu é, nesta linha personalista, uma negação do autenticamente humano, já que a pessoa é, por natureza e por inclinação ou impulso, um ser gregário, uma sociabilidade, um ser feito para o diálogo. Este movimento para outrem é uma condição para o pleno desenvolvimento e para a plena construção da pessoa. O ato de personalização pressupõe um ato de comunicação e a existência é tanto mais perfeita quanto mais vivida na alteridade.

Preconizando uma civilização comunitária (a civilização do amor), e uma “revolução” comunitária, o personalismo situa, no plano comunitário o seu verdadeiro arquétipo e modelo de perfeição, ao afirmar que “ninguém de salva sozinho, nem socialmente nem no plano espiritual.”¹¹⁸

Na linha de um humanismo que se propõe construir o mundo da pessoa assente no primado do espiritual, refere-se que

“por experiência interior, a pessoa surge-nos também como uma presença dirigida para o mundo e para as outras pessoas, sem limites, misturada com elas, em perspectiva de universalidade. As outras pessoas

¹¹⁵ A comunhão dos “santos”, para os cristãos.

¹¹⁶ Perspetiva defendida pelo próprio existencialismo.

¹¹⁷ E. MOUNIER, *O personalismo*, p. 39.

¹¹⁸ *Ibidem*, p. 41.

não a limitam, fazem-na ser e crescer. Ela só existe no movimento para outrem, só por outrem se conhece, só noutrem se encontra. A experiência primitiva da pessoa é a experiência da segunda pessoa. O tu, e nele o nós, precede o eu ou, pelo menos, acompanha-o”¹¹⁹

O personalismo oferece, deste modo, uma reflexão muito peculiar acerca da subjetividade e da interioridade, na qual a comunicação e o movimento de abertura (a relação) são condições para que a pessoa se torne mais pessoa. O recolhimento é essencial para a descoberta da interioridade (base de rutura com a animalidade), a relação é essencial para a descoberta da individualidade (base de afirmação da humanidade). Deveríamos pois interrogar-nos sobre se esta dupla rutura (com a animalidade e com o individualismo) decorre da natureza do ser humano ou é fruto da sua liberdade. A resposta a essa interrogação advem-nos das palavras do próprio Mounier:

“A nossa liberdade é a liberdade de uma pessoa situada, é também a liberdade de uma pessoa valorizada. Não sou livre apenas pelo facto de exercer a minha espontaneidade; torno-me livre, se inclinar esta espontaneidade no sentido de uma libertação, ou seja, de uma personalização do mundo e de mim próprio”¹²⁰

Esta ideia de liberdade pressupõe uma pessoa que amadurece pelos seus atos e uma cooperação de liberdades e é nesta medida que a pessoa cresce com outros. Mas também é certo que “o homem pode viver à maneira de uma coisa. Mas, como não é uma coisa, semelhante vida surge-lhe sob o aspeto de uma demissão.”¹²¹. Eis porque o processo de personalização requer o de relação. A pessoa é tanto mais feliz quanto mais se desenvolver nesta alteridade. Ao invés, o fechamento da pessoa sobre si, característico das relações egocêntricas conduz, frequentemente, a estados anómicos que são, em si, uma negação da pessoa.

5.1.4. A pessoa – uma transcendência

Se a pessoa é, por inerência, aquilo que transcende o mundo material, o que a torna pessoa realiza-se num nível de transcendência e de relação, um ser em e um ser para. Como já se referiu, trata-se de uma existência que aspira a valores situados no infinito. Na sua reflexão, o personalismo concebe a existência encarnada como uma condição de manifestação do

¹¹⁹ E. MOUNIER, *O personalismo*, p. 40.

¹²⁰ *Ibidem*, p. 80.

¹²¹ *Ibidem*, p. 53.

espírito, sublinhando que a pessoa imerge na natureza e toda a existência é modelada por aspetos que se inscrevem no tempo e no espaço, mas simultaneamente, transcendem o tempo e o espaço. Admitindo que o ser humano pode ser condicionado por aspetos da geografia, da cultura ou por manifestações psicológicas ou coletivas, tal não implica que a natureza seja (apenas) uma ocasião permanente de alienação, visto que, na sua essência e substância racional (criativa e criadora), a pessoa é portadora de um potencial que transcende a natureza.

Mas Mounier chama a atenção para a dificuldade inerente ao ser humano “em pensar bem esta noção de transcendência”¹²² descrita pelo próprio como uma realidade existencial concreta “e todavia superior pelo nível de existência.”¹²³ Poderemos nós então mergulhar na realidade mundana e imprimir-lhe um cunho sobrenatural? É possível atribuir sentido à existência concreta? Em resposta a estas interrogações, poderíamos recorrer ao próprio Mounier que sublinha que “o universo está cheio de homens que fazem os mesmos gestos nos mesmos lugares, mas que trazem em si e suscitam à sua volta universos mais distantes do que as constelações”¹²⁴ ¹²⁵. O universo pessoal é, pois, marcado por pessoas que, inscritas no espaço e no tempo, recusam reduzir a sua ação concreta aos seus interesses materiais particulares, mas procuram conferir um sentido novo à sua ação.

Este pendor reflexivo de busca de um sentido é enriquecido pelo próprio pensamento cristão, traduzido na capacidade de simbolizar e projetar a transcendência.

A reflexão cristã é o terreno propício para o personalismo ao afirmar, na sua génese, a pessoa enquanto “imagem de Deus”, cuja existência adquire pleno sentido no encontro com a pessoa de Jesus Cristo, a partir do qual estrutura a sua própria identidade. De acordo com o personalismo cristão “todos os valores se agrupam sob o apelo singular de uma Pessoa suprema.”¹²⁶ Desta imagem constitutiva há que recolher os aspetos da sua génese. Só a pessoa é capaz de amar, de transformar a natureza e de a ordenar para Deus. Exigência da sua dimensão espiritual, cada pessoa é colaboradora de Deus na criação.

A dimensão transcendente possibilita um exercício de aprofundamento essencial para superar a superficialidade, a “coisificação” e a vulgaridade. Contribui para unificar a pessoa e, ao realçar valores como o silêncio, a intimidade ou o segredo (ocultados pela cultura do divertimento, do virtual e do provisório), mostra-se essencial no momento de saborear a experiência vital.

¹²² E. MOUNIER, *O personalismo*, p. 25.

¹²³ *Ibidem*.

¹²⁴ *Ibidem*.

¹²⁵ Nesta citação de Mounier interpretamos a expressão “os mesmos gestos” como gestos semelhantes, atendendo a que nos referimos às pessoas como singularidades, nas quais se realizam atos e experiências únicos.

¹²⁶ E. MOUNIER, *O personalismo*, p. 88.

Em suma: cada pessoa é chamada à transcendência da sua própria dimensão humana, alcançando o diálogo íntimo com uma Pessoa, na comunhão com outras pessoas.

5.1.5. A pessoa – um mistério

A pessoa é o que não se pode definir, não se pode repetir, não é decifrável. Nesta tríade de características singulares, o personalismo incorpora, sob o princípio da imprevisibilidade, a noção de mistério, que direciona o ser humano para a realização transcendente das suas potencialidades. A noção de mistério abarca o que não é totalmente desvendável ou o que não está inteiramente acessível à compreensão total e objetiva e que, por essa razão, não é apreendido ou apreensível racionalmente na sua totalidade. O que há de singular nesta compreensão?

Cada pessoa pode ser definida pelos seus atributos exteriores (caraterísticas biológicas, estatuto social, ou outros), mas não no seu ser mais profundo, pois este é mais do que podemos concetualizar. As formas exteriores podem eventualmente ajudar a compreender a realidade pessoal, mas nunca a fazer a leitura da pessoa no seu mais profundo mistério, pois cada pessoa tem de si um sentimento e uma experiência singulares que mais ninguém pode experimentar.

A reflexão cristã havia afirmado que a pessoa é um ser incomunicável na ordem ontológica: o ser e o ato de ser não podem ser transmitidos a outrem. O personalismo acrescenta que “o ato criador brota sempre de uma pessoa, mesmo perdida na multidão [...] e mesmo que todos os homens se tornassem artistas, não seriam um artista, seriam todos artistas”^{127 128}.

A pessoa, para além de não poder ser conhecida na sua totalidade e multiplicidade, é impossível de objetivar, pelo que não pode ser possuída ou manipulada. Como imagem do próprio Deus só poderá ser envolvida e acolhida no seu profundo mistério.

¹²⁷ E. MOUNIER, *O personalismo*, p. 138.

¹²⁸ Entendemos com esta expressão que a pessoa não se pode diluir ou anular num todo, e nenhuma das suas (eventuais) semelhanças com outras pessoas é suficiente para explicar o seu próprio mistério pessoal.

5.2. O Primado da pessoa

A estratégia personalista defendida por Mounier assenta num primado da pessoa sobre a ordem económica, sobre a própria sociedade familiar, a sociedade nacional e internacional e o Estado.

O Estado, afirma Mounier, “é a objectivação do direito e este, por sua vez, é o garante institucional da pessoa”¹²⁹, de tal forma que o Estado, o Direito, a Família são realidades para a pessoa e nunca o inverso. A pessoa, ontologicamente considerada, precede todas estas tentativas de institucionalização. Neste primado da pessoa assenta a legitimidade do poder e da autoridade.

O personalismo, enquanto reflexão que busca construir a pessoa, questiona a legitimidade do poder absoluto exercido pelo homem sobre o homem (totalitarismo), situação que contraria, em casos específicos, a própria relação interpessoal. Diversamente, o poder deve “fundar-se no destino final da pessoa, deve respeitá-la e promovê-la,”¹³⁰ vê-la como um fim e não como um meio, ou um instrumento ao serviço de ideologias. A mesma reflexão sublinha que “a estrutura económica mais racional, se for estabelecida com desprezo das exigências fundamentais da pessoa, traz em si a sua ruína.”¹³¹ A confrontação, enquanto expressão humana que afirma a pessoa como ato e como escolha, reflete uma pedagogia da vida como direito, na qual a luta, o protesto, a busca de excepcionalidade são condições para a manifestação da pessoa na sua autenticidade. Uma autenticidade que é suscetível de ser ofuscada por inúmeros atentados à vida e atos de negação das possibilidades da mesma.

“É bom que os poderes definam e protejam os direitos fundamentais que garantem a existência pessoal: integridade da pessoa física e moral contra as violências sistemáticas, os tratamentos degradantes, as mutilações físicas ou mentais, as sugestões e as propagandas colectivas; liberdade dos movimentos, das palavras, dos escritos, da associação e da educação; inviolabilidade da vida privada e do domicílio, *habeas corpus*; presunção de inocência até à prova de culpabilidade; protecção do trabalho, da saúde, da raça, do sexo, da fraqueza e do isolamento”¹³²

Na consciência de si e dos seus direitos uma sociedade personalista afirma o primado da pessoa. Com a afirmação desse primado, o personalismo propõe-se traçar um caminho de recusa da ditadura da vida material, estabelecendo na sua génese um justo equilíbrio entre a

¹²⁹ E. MOUNIER, *O personalismo*, p. 131.

¹³⁰ *Ibidem*, p. 132.

¹³¹ *Ibidem*, p. 30.

¹³² *Ibidem*, p. 72.

propriedade e a intimidade, enquanto exigências concretas do ser pessoa. Ter e ser não são, nesta perspectiva, horizontes radicalmente opostos, mas antes “[...] pólos entre os quais se estira a existência encarnada”¹³³

Conclui-se então que, para poder concretizar todas as condições de existência e de vida condigna, a pessoa necessita de ver salvaguardadas condições de vida material. O ter confere influência e densidade ao ser, sublinha Mounier. Mas se o ter constitui uma condição facilitadora da afirmação da pessoa, a exaltação da posse não é por si só libertadora, pelo que, ao movimento de apropriação, deve obrigatoriamente seguir-se um outro de desapropriação.

5.3. Uma pedagogia para despertar: vida, pessoa e dignidade

Tomando em consideração os aspetos atrás enunciados que enquadram o entendimento da pessoa à luz deste horizonte personalista, assim como a centralidade que a própria pessoa deve assumir na edificação da comunidade, a questão que se põe é a de saber como cultivar uma pedagogia orientada para um autêntico reconhecimento da vida, da pessoa e da dignidade, enquanto eixos de uma existência com sentido.

O personalismo usa a expressão “despertar a pessoa” para caracterizar a sua proposta pedagógica (pedagogia comunitária), orientada no sentido da construção de uma nova civilização. “Despertar a pessoa” e inseri-la numa dinâmica comunitária passa por traçar um itinerário que abarque uma pedagogia da observação e da reflexão e uma pedagogia do serviço, capaz de transportar a pessoa ao seu mistério e à sua realidade transcendente mas, simultaneamente, ao seu empenhamento num mundo em que seja assumido um rosto humano.

Regressando à metáfora já enunciada neste Relatório, o que leva a que as pessoas vivam despertas para as realidades materiais e as julguem mais significativas? O que leva a que manifestações singulares de vida estejam obnubiladas por razões de ordem material? Não é certamente pela menor importância daquelas, mas efetivamente o olhar humano preso à existência incarnada e sem capacidade para se transcender, corre o risco de alienação.

Numa “avenida movimentada”, na qual se cruzam múltiplas singularidades, e em que muitas parecem não dar conta do modo como articulam essa mesma singularidade com as grandes direções de valor¹³⁴ que despertam o ser humano para uma vida significativa, o grande empreendimento pedagógico de matriz personalista passa por (re)centrar a reflexão

¹³³ E. MOUNIER, *O personalismo*, p. 58.

¹³⁴ Mounier dá conta de sete grandes direções de valor suscetíveis de orientar a vida pessoal: a felicidade, a ciência, a verdade (conhecimento), os valores morais (ética), a arte (estética), a comunidade dos destinos (história) e os valores religiosos (cristianismo), in E. MOUNIER, *O personalismo*, pp. 91-100.

sobre a pessoa, e ver nela o eixo fundamental à volta do qual se traçam todas as opções que conduzem à sua plena realização e à realização da própria humanidade.

“Despertar” é, pois, a palavra-chave para uma pedagogia da vida, da pessoa e da dignidade. Nesta pedagogia, o caminho é positivo e expressa-se num “estar ao serviço de”. Trata-se de “despertar” nos alunos um novo olhar sobre a “avenida” e, em vez da “pressa” (provisório absoluto), encontrar os sinais que dão conta das diversas expressões de vida, uma vida que é feita de memória e de atos criadores e únicos, mas também marcada por expressões de precariedade e sofrimento. Dar conta de todos os acontecimentos vitais (diversos e contrários) que ocorrem nesta avenida e integrar cada um destes acontecimentos numa existência que segue um “movimento de ser para o ser”, nisto reside o movimento de personalização e humanização.

A forma como esta avenida e o seu movimento servem a realidade de ser pessoa parecem o eixo pedagógico fundamental. E foi precisamente este o eixo pedagógico que conduziu a prática pedagógica da disciplina de EMRC desenvolvida na Escola Pedro D’ Órey da Cunha. Na preparação e respetiva concretização das atividades letivas, nas reflexões operadas pelo núcleo de estágio e nas atividades dinamizadas pela disciplina ou em que a mesma participou, esta assumiu-se como um serviço e um compromisso (empenhamento) em prol da felicidade de cada um dos alunos e da comunidade.

6. Contributos teológicos para o entendimento da pessoa a partir do pensamento da Igreja¹³⁵

“O Evangelho da Vida está no centro da mensagem de Jesus” (Papa João Paulo II)¹³⁶

Desta afirmação introdutória da Carta Encíclica *Evangelium Vitae* podemos extrair os elementos fundamentais para uma compreensão do valor incomparável da pessoa, da vida e da própria dignidade: a vida surge, na mensagem de Jesus, como a mais grandiosa das notícias, o anúncio por excelência, o centro da sua pedagogia e o núcleo fundamental da missão redentora.

Faz parte da determinação e vontade divinas que a pessoa, toda a pessoa, viva de modo pleno: é o próprio Jesus quem o afirma ao anunciar a sua missão (Jo 10, 10)¹³⁷, a qual dá conta não apenas de uma promessa de vida, mas da certeza de uma vida em plenitude. Por meio deste anúncio, Ele, o próprio Deus que aceita vir ao mundo, fá-lo para que cada pessoa e, por meio desta, toda a humanidade, viva da forma mais significativa. Centrada nesta promessa de vida sempre renovada, a proposta de Jesus é a de fazer do ser humano digno e da sua existência uma existência digna, porque vivida na dignidade de filho de Deus.

A vida prometida por Jesus é uma vida que não se esgota e que vai muito além da existência terrena, mas que não deixa de se comprometer com essa mesma existência, principalmente no que toca à centralidade da pessoa humana¹³⁸ na sua mensagem e à própria dignidade. Ao mesmo tempo, a mensagem de Jesus é uma verdadeira afirmação antropológica – da pessoa e da sua dignidade – ao sublinhar que a pessoa humana vale mais por aquilo que é do que por aquilo que tem (Cf. Lc 12, 15-3; Mc 8, 34-38; Mt 16, 24-26).

Assim, toda a pedagogia messiânica assenta numa dialógica entre o humano e o divino, tentando despertar no primeiro a revelação do segundo, e tomando como exigência fundamental a dimensão do serviço.

A proposta do Magistério da Igreja, inspirada pela pedagogia dos textos bíblicos e pela tradição viva da Igreja, acentua a missão sublime de estar ao serviço da vida e da pessoa, alertando, interpelando e iluminando todas as realidades como fermento na massa. É

¹³⁵ Uma leitura à luz da Carta Encíclica *Evangelium Vitae* e de outros documentos do Magistério da Igreja, designadamente os documentos do Concílio Vaticano II, de outras Cartas Encíclicas e Exortações Apostólicas, assim como do Compêndio de Doutrina Social da Igreja.

¹³⁶ JOÃO PAULO II, Carta encíclica sobre o valor e a inviolabilidade da vida humana (*Evangelium Vitae*), Editorial A. O., Braga, 1995, 1.

¹³⁷ Todas as referências bíblicas foram retiradas da *BÍBLIA SAGRADA*, Editorial Missões, 2007.

¹³⁸ A mensagem de Jesus abre caminho à dignificação de todas as pessoas e da pessoa toda, seja homem ou mulher, adulto ou criança, doente ou saudável, justo ou pecador. Ao afirmar que os mais pequenos e simples aos olhos do mundo são os maiores no Reino dos Céus (Mt 18), Jesus traça o seu itinerário antropológico.

precisamente nesta tradição que podemos encontrar alguns dos contributos mais significativos que constituem o fundamento ético-moral das grandes declarações de direitos, nomeadamente os conceitos de pessoa e de dignidade.

Todo o pensamento da Igreja faz eco de três grandes eixos que importa salientar: a grandeza da pessoa humana, a sacralidade da vida humana e o próprio compromisso com a vida. Tentaremos desenvolver a nossa reflexão com base nestes três eixos que enumeramos:

6.1. A grandeza da pessoa humana (ou a questão da Dignidade)

Em toda a reflexão proposta pelo Magistério da Igreja, esta não cessa de afirmar a grandeza da pessoa humana. Como já tivemos oportunidade de aclarar, deve-se ao cristianismo a noção decisiva de pessoa. Mediante a afirmação de que o ser humano foi criado à imagem e semelhança de Deus Uno e Trino, em cuja natureza humana e divina, assenta a unidade do género humano, a Igreja traduz essa mesma grandeza, na qual reside o princípio da dignidade ou princípio personalista.

De facto, o ser humano é pessoa e como “imagem do próprio Deus vivo [...] é chamada a encontrar sempre mais profundamente a plena explicação de si no mistério de Cristo, imagem perfeita de Deus, revelador de Deus ao homem e do homem a si mesmo”¹³⁹. Sucede assim que, numa perspetiva cristã, a vida e a dignidade humanas comportam um forte sentido religioso: a dignidade é oferecida ao ser humano porque, na sua condição de criatura, participa do ser de Deus e na Sua comunhão de vida. Mas, mediante uma dinâmica dialogal, na qual o próprio Deus acentua o plural “ façamos ” (Gen 1, 26), toda a vida ganha mais sentido quando vivida em relação com o próprio Deus e, simultaneamente, com toda a humanidade.

De acordo com a Carta Encíclica *Evangelium Vitae* (*O Evangelho da Vida*), o Magistério da Igreja reconhece, através do princípio personalista no qual se funda a sublime dignidade da pessoa humana, “o valor incomparável da vida humana”¹⁴⁰. Este mesmo reconhecimento resulta da constatação de que nada pode igualar essa mesma vida como “realidade sagrada” que possibilita a cada criatura humana, individualmente, reconhecer-se como semelhante a Deus e, nessa mesma medida, identificar-se com Ele¹⁴¹. Por outro lado,

¹³⁹ Cf. *COMPÊNDIO DA DOCTRINA SOCIAL DA IGREJA*, in http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/justpeace/documents/rc_pc_justpeace_doc_20060526_c ompendio-dott-soc_po.html, (acedido em 24 de abril de 2014), 105.

¹⁴⁰ JOÃO PAULO II, *Evangelium Vitae*, 2.

¹⁴¹ Designadamente pela capacidade de criar, transformar e ordenar a criação.

afirma que, no seu chamamento sobrenatural, cada pessoa deve guardá-la e valorizá-la “com sentido de responsabilidade” e promover o seu aperfeiçoamento, por meio da entrega generosa aos irmãos, “como um talento que há-se pôr a render”¹⁴². Uma tal afirmação supõe que a vida é sempre, e ao mesmo tempo, um dom e um serviço¹⁴³.

Um importante contributo que poderá derivar desta reflexão para o entendimento da pessoa, resumir-se-á numa ética do cuidado e da responsabilidade: cuidar da vida e cuidar do outro (como semelhante) é a exigência fundamental inscrita no Evangelho da Vida e é sobre esta que a Igreja ergue o edifício de toda a doutrina social. O reconhecimento do valor incomparável da vida humana é inseparável da leitura eclesial acerca da vida enquanto direito.

Com efeito, a perspetiva da vida como direito “funda-se precisamente na consideração do facto de que o homem, ao contrário dos animais e das coisas, não pode estar sujeito ao domínio de ninguém”¹⁴⁴. Esta atitude de denúncia e de recusa de todas as formas de instrumentalização da vida humana reforça o carácter inalienável dos direitos humanos e a própria tradição da Igreja assume-a como sua autêntica missão. Chamada a anunciar o Evangelho do Amor e da Vida, a Igreja coloca-se ao serviço da plena realização da pessoa, da sua promoção e libertação e, seguindo o exemplo do seu Mestre, fá-lo por exigência da sua missão, com constância e coragem, dando especial atenção à vida indefesa ou fragilizada.

No que à dignidade humana diz respeito, a Congregação para a Doutrina da Fé, na mesma linha da Carta Encíclica *Evangelium Vitae*, sublinha que “a Igreja sente o dever de, com coragem, dar voz a quem a não tem. O seu é sempre o grito evangélico em defesa dos pobres do mundo, de quantos são ameaçados, desprezados e oprimidos nos seus direitos humanos.”¹⁴⁵. Convidada a viver com o povo as provações de cada época, a Igreja reaviva a consciência de que reside na cultura a possibilidade de criar condições de bem-estar que podem e devem estender-se a todos, e que está ao alcance de cada pessoa humana a capacidade de operar na ordem económica, social, política e cultural em prol do desenvolvimento e do bem comum.

Em todo o edifício da Doutrina Social da Igreja e, de um modo particular na Carta Encíclica *Evangelium Vitae*, é proposta aos crentes, e não só a estes, uma reflexão profunda sobre o modo como algumas estruturas, a coberto de um pseudo progresso, propiciam a “desvalorização” do ser humano, e originam formas de violência que atentam contra a vida e

¹⁴² JOÃO PAULO II, *Evangelium Vitae*, 52.

¹⁴³ A questão do dom e do serviço surge inequivocamente na Exortação Apostólica *Evangelii Gaudium*, nos números 2 e 10.

¹⁴⁴ JOÃO PAULO II, *Evangelium Vitae*, 19.

¹⁴⁵ Cf. SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA A DOCTRINA DA FÉ, Instrução sobre algumas questões de Bioética (*Dignitas Personae*), 37, in http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_20081208_dignitas-personae_po.html. (acedido em 14 de abril de 2014).

a dignidade humanas. Dirigindo-se aos fiéis do mundo inteiro, o Santo Padre convida a vencer a cultura da morte com o Evangelho da Vida e tece um olhar analítico sobre alguns dos aspetos que estão na raiz da violência contra a vida, nomeadamente uma profunda crise cultural e ético-moral que dificulta a compreensão do sentido do homem, dos seus direitos e deveres, ou a dificuldade crescente em distinguir o bem e o mal, assim como as crescentes dificuldades existenciais e interpessoais, que se consubstanciam numa cultura anti-solidária.

Efetivamente, a própria Carta Encíclica começa por dar conta dos inúmeros paradoxos¹⁴⁶ que estão na base da legitimação de algumas formas de negação da vida e adverte que o progresso civilizacional não pode (nem deve) ser confundido com todos os “ismos” que retiram à pessoa a sua centralidade, inclusive não se pode apelidar como tal se, na sua base, imperarem normas que negam esse bem primário que é a vida. A vida humana é, pois, na sua essência, e pela sua grandeza e valor precioso, a realização de um dom.

À luz do Magistério da Igreja a dignidade de cada pessoa humana encontra o seu alicerce nesta fonte originária: a verdade sobre o ser humano encontra-se no próprio Deus, que convida cada pessoa a viver de modo pleno a sua condição humana de filho, criado à Sua imagem. Por esta razão, considera (o próprio Magistério da Igreja) que cada um dos seres humanos é e deve ser o fundamento, o sujeito e o fim de todas as instituições nas quais se realiza a vida social¹⁴⁷.

Sobre esta mesma dignidade, a Exortação Apostólica *Christifideles Laici* refere que se trata do “[...] bem mais precioso que o homem tem, graças ao qual ele transcende em valor todo o mundo material”¹⁴⁸. Em termos especificamente teológicos, a grandeza (e conseqüente dignidade) da pessoa humana emana da sua origem (proveniente de Deus) e do seu fim (comunhão com Deus)¹⁴⁹. Concludentemente, a vida, na sua condição terrena, é essencialmente um bem com dimensão e projeção divinas, um projeto que, em Cristo, conduz a existência ao seu fim último (realização escatológica) e uma expressão da manifestação de Deus e de possibilidade de comunhão com Ele.

A partir da reflexão proposta na própria Carta Encíclica *Evangelium Vitae*, que contributo pode oferecer a teologia na formulação de uma pedagogia da dignidade que realce a grandeza da pessoa humana e o dom incomparável de cada vida?

¹⁴⁶ Estes traduzem-se no contraponto entre o papel a desempenhar pelo Estado e pelos serviços de saúde e a reivindicação por amplos setores da opinião pública de justificar essa negação em nome de direitos relacionados com a liberdade individual (Cf. EV, 4; EV, 11)

¹⁴⁷ Cf. CONCILIO ECUMÉNICO VATICANO II, *Gaudium et Spes*, 25.

¹⁴⁸ JOÃO PAULO II, Exortação Apostólica Pós-Sinodal sobre a vocação e missão dos leigos na igreja e no mundo (*Christifideles Laici*), 37 in http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_30121988_christifideles-laici_po.html, (acedido em 4 de abril de 2014).

¹⁴⁹ JOÃO PAULO II, *Evangelium Vitae*, 38.

O próprio Magistério da Igreja oferece-nos algumas pistas suscetíveis de edificar esta pedagogia: o primeiro grande contributo passa pela afirmação antropológica e conseqüente clarificação do que significa “ser” humano. O seu papel é o de conceber uma antropologia que fale do ser humano à luz de uma presença transcendente e reveladora da própria existência e essência humanas. A Pessoa, atesta o texto da própria Encíclica, é expressão da glória de Deus, de tal modo que “ao homem foi dada uma dignidade sublime, que tem as suas raízes na ligação íntima que o une ao seu criador: no homem brilha um reflexo da própria realidade de Deus”¹⁵⁰.

Mas, em estreita ligação com essa afirmação antropológica, é essencial conduzir cada pessoa à compreensão da inerente dimensão comunitária. Pela sua natureza, o ser humano é gregário (um ser em relação, aberto ao Outro e aos outros), facto que é verdadeiro não apenas no plano societário e numa ordem temporal, mas sobretudo no plano sobrenatural. Porque “o homem, por sua própria natureza, é um ser social, que não pode viver nem desenvolver as suas qualidades sem entrar em relação com os outros.”¹⁵¹

É com base nos contributos já enunciados que a doutrina da Igreja estrutura a sua compreensão acerca da pessoa humana: a pessoa como o rosto humano da obra de Deus e a dignidade profunda do seu ser em Deus. Numa perspetiva crente, deriva deste entendimento, de uma existência em Deus, a compreensão do sentido da vida (a sua sacralidade), assim como do sentido da própria ação sobre o mundo (o compromisso com a vida).

6.2. A sacralidade da vida

O valor da vida tem de ser encarado como algo de sagrado. “A inviolabilidade absoluta da vida humana inocente é uma verdade moral explicitamente ensinada na Sagrada Escritura, constantemente mantida na Tradição da Igreja e unanimemente proposta pelo seu Magistério.”¹⁵²

O texto da criação que abre o livro do *Génesis* (Gn 1; Gn 2), também a este nível fala de realidades com sentido. Deus é o princípio absoluto de todas as coisas, criadas como realidades boas, e do próprio ser humano que, criado à Sua imagem e semelhança, tem poder

¹⁵⁰ JOÃO PAULO II, Carta encíclica *Evangelium Vitae*, 34.

¹⁵¹ CONCÍLIO ECUMÉNICO VATICANO II, *Gaudium et Spes*, 12.

¹⁵² JOÃO PAULO II, *Evangelium Vitae*, 57.

para cuidar da criação e incumbência de “criar” outros seres humanos¹⁵³. Assim, o ser humano deixa de ser pura corporeidade, porque é projetado para o absoluto pela sua interioridade e impelido à comunhão e relação humana, no seu desejo profundo de encontrar um outro semelhante a si.

Sendo portadora de uma grandeza e sacralidade que lhe foi outorgada pelo criador, a criatura goza do direito divino de ser pessoa. “já não sou eu que vivo é Cristo que vive em mim”, dirá S. Paulo, querendo afirmar a centelha divina que resplandece em cada um de nós. Mas isto também significa e dá ênfase à inviolabilidade da vida humana. Criados à imagem e semelhança de Deus, podemos afirmar, que “a vida, sobretudo a humana, pertence unicamente a Deus: por isso, quem atenta contra a vida do homem, de algum modo atenta contra o próprio Deus”¹⁵⁴. Em virtude dessa inviolabilidade,

“Nada e ninguém pode autorizar que se dê a morte a um ser humano inocente seja ele feto ou embrião, criança ou adulto, velho, doente incurável ou agonizante. E também a ninguém é permitido requerer este gesto homicida para si ou para outrem confiado à sua responsabilidade, nem sequer consenti-lo explícita ou implicitamente. Não há autoridade alguma que o possa legitimamente impor ou permitir”¹⁵⁵

Se, enquanto crentes num Deus Pai e Misericordioso, consideramos que a vida tem um carácter sagrado, inviolável e que ninguém pode dispor dela, então vemos nela também um dom do amor de Deus, que todos temos a responsabilidade de conservar e fazer frutificar.¹⁵⁶

Contudo, o homem esquece-se facilmente de que a vida é um dom de Deus. Chega até a duvidar da Sua própria existência, pautando a sua vida e o seu comportamento de maneira sobranceira e egoísta, como se fosse o dono do mundo, como se fosse, ao mesmo tempo, criatura e criador. E, nessa ânsia de poder, rapidamente cai no equívoco de considerar o seu domínio como absoluto. Porém,

“o seu domínio não é absoluto, mas ministerial: é reflexo concreto do domínio único e infinito de Deus. Por isso, o homem deve vivê-lo com sabedoria e amor, participando da sabedoria e do amor incomensurável de Deus. E isto verifica-se pela obediência à sua Lei santa: (...) os preceitos do Senhor

¹⁵³ À imagem de Deus que cria um ambiente de vida e quer (ato de amor) criar comunhão para que o homem não “viva só”, também ao ser humano é dada essa capacidade de criar ambientes de vida e de gerar comunhão.

¹⁵⁴ JOÃO PAULO II, *Evangelium Vitae*, 9.

¹⁵⁵ SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA A DOCTRINA DA FÉ, *Declaração sobre a Eutanásia*, in http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_19800505_euthanasia_p_o.html, (acedido em 8 de agosto de 2014), II- A Eutanásia.

¹⁵⁶ Cf. *Ibidem*.

são dons de graça, confiados ao homem sempre e só para o seu bem, para a defesa da sua dignidade pessoal e para a prossecução da sua felicidade.”¹⁵⁷

A “perda do sentido de Deus” reduz o ser humano à sua pura materialidade e, ao propiciar um reducionismo efficientista a uma mentalidade técnico-cientificista, impossibilita o ser humano de captar o carácter transcendente da existência e empobrece gravemente a conceção do ser humano sobre si mesmo e as próprias relações interpessoais.¹⁵⁸ Como consequência dessa perda, afirma o pontífice João Paulo II que “o homem perde o sentido não só do mistério de Deus, mas também do mistério do mundo, e do mistério do seu próprio ser.”¹⁵⁹ E acrescenta que, ao declinar o sentido de Deus, é o sentido do homem que fica ameaçado. Citando o Concílio Vaticano II, sublinha que “sem o Criador, a criatura não subsiste. [...] Antes, se se esquece Deus, a própria criatura se obscurece, pois deixa de ter capacidade para se transcender e para se sentir «misteriosamente outro»”¹⁶⁰.

Como consequência desta separação da fonte que é o Amor, alerta o próprio Magistério da Igreja, as relações do ser humano consigo próprio e com os seus semelhantes tendem naturalmente a desumanizar-se. A prova disso são os inúmeros atropelos e ameaças à vida humana (“o eclipse” do valor da vida), situações que, de modo explícito ou implícito, fazem perigar a dignidade que emana da própria *humanitas* e corrompem a própria civilização humana.

Ao perder o sentido transcendente da vida, o ser humano vive virado para si próprio. O imediatismo e a superficialidade fazem parte da vida nas sociedades modernas. A reflexividade, a interioridade de pensamento, estão cada vez mais arredadas do modo de vida do homem dos nossos dias. Deste modo:

“Fechado no estreito horizonte da sua dimensão física, reduz-se de certo modo a «uma coisa», deixando de captar o carácter «transcendente» do seu «existir como homem». Deixa de considerar a vida como um dom esplêndido de Deus, uma realidade «sagrada» confiada à sua responsabilidade e, conseqüentemente, à sua amorosa defesa, à sua «veneração». A vida torna-se simplesmente «uma coisa», que ele reivindica como sua exclusiva propriedade, que pode plenamente dominar e manipular.”¹⁶¹

¹⁵⁷ JOÃO PAULO II, *Evangelium Vitae*, 52.

¹⁵⁸ Cf. *Ibidem*, 22-23.

¹⁵⁹ *Ibidem*, 22.

¹⁶⁰ *Ibidem*.

¹⁶¹ *Ibidem*.

Hoje como ontem, são inúmeros os obstáculos que se nos deparam dificultando o exercício de vivermos como pessoas. Nem o “parentesco espiritual”¹⁶² que nos torna a todos iguais na dignidade como pessoas impede que, no seio da própria família, no caso do aborto ou da eutanásia, atentemos contra a vida que todos partilhamos. Hoje, como ontem, deveríamos ouvir a voz de Deus perguntando a Caim: “Que fizeste? A voz do sangue do teu irmão clama da terra até Mim” (Gen 4, 10). A compaixão por aqueles que sofrem, fruto da misericórdia que Deus pôs no coração do homem, deveria dar-nos esse suplemento de alma capaz de nos fazer lutar, até ao limite das nossas forças, pela dignidade do homem.

É na pessoa de Jesus Cristo que devemos buscar o verdadeiro valor da vida humana. Foi Ele quem nos disse “Eu sou o caminho, a verdade e a vida” (Jo 14, 6) e, para aqueles que acreditam que Ele veio para salvar cada um de nós, nas Suas palavras está expressa a vontade de vida em plenitude (em abundância) e de vida para todos. O Concílio Vaticano II esclarecerá que Cristo:

“com toda a sua presença e manifestação da sua pessoa, com palavras e obras, sinais e milagres, e sobretudo com a sua morte e gloriosa ressurreição, enfim, com o envio do Espírito da verdade, completa totalmente e confirma com o testemunho divino a revelação, a saber, que Deus está connosco para nos libertar das trevas do pecado e da morte e para nos ressuscitar para a vida eterna”.¹⁶³

É portanto com esta certeza, que brota da nossa fé em Jesus Cristo, que temos o dever de combater o bom combate, ao jeito de S. Paulo. E é no Cristo que se fez homem, tornando-se carne, como a nossa carne, que verdadeiramente a vida alcança a sua plenitude. Cristo é o “Verbo da Vida porque a vida se manifestou e nós vimo-la, damos testemunho e vos anunciamos a vida eterna” (1 Jo 1, 1-2). S. João diz-nos, deste modo sublime, que a presença de Cristo entre nós, e principalmente a Sua Paixão e Ressurreição, impregnam a nossa vida dessa centelha divina que a faz eterna. E a dignidade com que Cristo a revestiu, homem nenhum a pode minorizar. A um nível escatológico, a vida terrena ganha um novo significado: caminhamos para a vida eterna, onde nos espera o encontro final com o divino.

¹⁶² SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA A DOCTRINA DA FÉ, *Declaração sobre a Eutanásia*, 8.

¹⁶³ CONCÍLIO ECUMÉNICO VATICANO II, Constituição dogmática sobre a revelação divina (*Dei Verbum*), 4, in http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651118_dei-verbum_po.html (acedido em 24 de abril de 2014).

6.3. O compromisso com a vida

Sob a ilusão do já citado progresso ilimitado, a cultura ocidental tende a afastar-se do conceito de pessoa enquanto alguém comprometido e co-responsável pelo outro, ainda que nesse compromisso resida a verdadeira razão da sua existência e o verdadeiro caminho para a felicidade. Tende a imperar uma visão egoística do homem enquanto indivíduo, comprometido apenas com o seu bem e “deste modo, diminui toda a referência a valores comuns e a uma verdade absoluta para todos: a vida social aventura-se pelas areias movediças de um relativismo total”¹⁶⁴.

A par desse relativismo, tende a imperar uma concepção funcionalista da vida que confere valor às pessoas por aquilo que têm e não por aquilo que são. “O critério próprio da dignidade pessoal — isto é, o do respeito, do altruísmo e do serviço — é substituído pelo critério da eficiência, do funcional e da utilidade: o outro é apreciado não por aquilo que «é», mas por aquilo que «tem, faz e rende». É a supremacia do mais forte sobre o mais fraco”¹⁶⁵.

A vida, porém, não pode ser equiparada a um bem puramente material. Claro que a qualidade de vida a que todos aspiramos e que faz parte da ideia da sociedade e do “bem viver” dos nossos dias é importante para viver com dignidade, mas “ter objectos e bens não aperfeiçoa, de per si, o sujeito humano, se não contribuir para a maturação e para o enriquecimento do seu ser, isto é, para a realização da vocação humana como tal”¹⁶⁶. Tal equiparação, tem favorecido uma ambição consumista que faz proliferar uma cultura de morte.

No combate a esta cultura de morte de que hoje enferma a nossa civilização a nossa opção tem que ser o compromisso pela vida, vivida em dignidade. “A decisão incondicional a favor da vida atinge em plenitude o seu significado religioso e moral, quando brota, é plasmada e alimentada pela fé em Cristo”¹⁶⁷. Nas grandes ameaças à vida humana, “às antigas e dolorosas chagas da miséria, da fome, das epidemias, da violência e das guerras, vêm-se juntar outras com modalidades inéditas e dimensões inquietantes”¹⁶⁸. A nova pobreza, os novos excluídos, as novas epidemias (endémicas e cada vez mais globais, tratando-se de autênticas pandemias), a cultura de morte da eutanásia e do aborto, as práticas eugénicas

¹⁶⁴ JOÃO PAULO II, *Evangelium Vitae*, 20.

¹⁶⁵ *Ibidem*, 23.

¹⁶⁶ JOÃO PAULO II, *Sollicitudo Rei Socialis*, 28.

¹⁶⁷ JOÃO PAULO II, *Evangelium Vitae*, 28.

¹⁶⁸ *Ibidem*, 3.

ligadas ao conceito de beleza exterior, entre outras, são atentados à vida humana e ao direito de viver essa vida com dignidade.

Num século de tantos avanços tecnológicos, continuamos a ver homens, mulheres e crianças a definhar pela fome, a serem deslocados e alojados em campos de refugiados, vivendo como infra-humanos, sem a devida dignidade. Uma defesa incondicional da vida humana e particularmente atenta aos mais frágeis não se compraz com as guerras que provocam tantos danos co-laterais, ceifando as vidas daqueles que não se podem defender.

Na realidade, Deus, dá-nos conjuntamente com o dom da vida, o dom da compaixão pelo nosso próximo, outorga-nos o dever de velar pelo bem do outro, nosso semelhante, criado à semelhança de Deus e, por via disso, à nossa própria imagem e semelhança. A nossa liberdade impele-nos, por isso, à relação. E esta relação impele-nos a cuidar do nosso semelhante. A solidariedade, a fraternidade, valores tão caros à nossa condição de cristãos, impelem-nos a este cuidado pelo outro, sendo, contudo, apenas eficaz “quando os seus membros se reconhecem uns aos outros como pessoas.”¹⁶⁹

Mas, infelizmente, nem sempre a liberdade dada ao homem é posta ao serviço da defesa intransigente da vida e da dignidade do ser humano. Quando “a liberdade é absolutizada em chave individualista, fica esvaziada do seu conteúdo originário e contestada na sua própria vocação e dignidade.”¹⁷⁰

A liberdade puramente individual surge hoje como um imperativo de vida. Tudo passa a ser definido em função do indivíduo, e resulta que, “se a promoção do próprio eu é vista em termos de autonomia absoluta, inevitavelmente chega-se à negação do outro, visto como um inimigo de quem defender-se.”¹⁷¹

É, no fundo, a primordial diferença entre indivíduo e pessoa: a centralidade do eu, em vez da entrega generosa; o bem e a alegria meramente individual, em vez do bem do outro e da alegria partilhada; a felicidade do “eu” em vez da felicidade por “o outro ser feliz”. Foi-se perdendo o sentido de que todos são responsáveis por todos e de que a felicidade não está na realização dos anseios individuais, mas no sentir que, com a generosidade do dom da própria vida, se ajuda os outros a viver.

¹⁶⁹ JOÃO PAULO II, Carta encíclica nos vinte anos da *Populorum Progressio (Sollicitudo Rei Socialis)*, 39, in http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_30121987_sollicitudo-rei-socialis_po.html (acedida em 4 de abril de 2014).

¹⁷⁰ JOÃO PAULO II, *Evangelium Vitae*, 19.

¹⁷¹ *Ibidem*, 20.

A maneira como vemos os outros, como com eles nos relacionamos, é fundamental e central no modo como vivemos. Temos o dever de vermos o outro, não como nosso concorrente, mas “como um nosso «semelhante», participante, como nós, no banquete da vida, para o qual todos os homens são igualmente convidados por Deus. Daqui a importância de despertar a consciência religiosa dos homens e dos povos”¹⁷². E é nessa mesma consciência religiosa que deve residir o apelo de “ir mais além”, de nos aproximar das periferias¹⁷³, de superar as eventuais “fronteiras”, e de humanizar a natureza e a cultura. Neste sentido,

“É de esperar que todos aqueles que em relação aos seus semelhantes são responsáveis, duma maneira ou doutra, por uma «vida mais humana», inspirados ou não por uma fé religiosa, se dêem plenamente conta da urgente necessidade de uma mudança das atitudes espirituais, que determinam o comportamento de cada homem naquilo que diz respeito a si mesmo e nas relações com o próximo, com as comunidades humanas, mesmo as mais distantes, e com a natureza”¹⁷⁴

Porém, a dignidade inerente ao próprio conceito de pessoa humana exige que o homem “proceda segundo a própria consciência e por livre adesão, ou seja movido e induzido pessoalmente desde dentro e não levado por cegos impulsos interiores ou por mera coação externa.”¹⁷⁵ É dever do homem caminhar no sentido da sua dignidade e da dignidade do outro, enquanto seu irmão. “O homem atinge esta dignidade quando, libertando-se da escravidão das paixões, tende para o fim pela livre escolha do bem e procura a sério e com diligente iniciativa os meios convenientes.”¹⁷⁶

Só na escolha voluntária do bem o homem exercerá plenamente a sua liberdade. Liberdade que o homem contemporâneo procura de modo tão ardoroso. A verdadeira liberdade é sinal do divino no homem. Com o livre arbítrio Deus deu ao homem a possibilidade de ser feliz e fazer feliz o seu semelhante, caminhando assim para Deus e para o encontro com a perfeição divina.¹⁷⁷

Neste sentido, a responsabilidade de cada um de nós, enquanto pessoa, na defesa da vida e da sua dignidade, impele-nos a tomar posição relativamente a todos os atropelos para com a vida. A noção de fraternidade que está no cerne da mensagem de Cristo atinge aqui uma nova premência: a vida de cada um dos nossos irmãos, vivida em plena dignidade, passa a ser também nossa responsabilidade. Acima de tudo, trata-se de preservar “o valor sagrado

¹⁷² JOÃO PAULO II, *Sollicitudo Rei Socialis*, 39.

¹⁷³ Outro dos grandes desafios que nos lança o Papa Francisco.

¹⁷⁴ JOÃO PAULO II, *Sollicitudo Rei Socialis*, 38.

¹⁷⁵ CONCÍLIO ECUMÉNICO VATICANO II, *Gaudium et Spes*, 17.

¹⁷⁶ *Ibidem*.

¹⁷⁷ Cf. *Ibidem*.

da vida humana desde o seu início até ao seu termo, e afirmar o direito que todo o ser humano tem de ver plenamente respeitado este seu bem primário.”¹⁷⁸

Vivermos o espírito cristão é imitarmos Cristo nesta defesa da dignidade de cada ser humano, baseada no amor que a todos irmana. Ao dar a vida do Seu Filho pela salvação de cada um de nós, Deus revela-nos esse valor ímpar de cada vida e de todas as vidas e diz-nos claramente, acima de qualquer dúvida, que cada um é precioso aos Seus olhos, que a dignidade de cada pessoa é, em si mesma, um valor fundamental e plenamente inviolável. “A todo o ser humano, desde a concepção até à morte natural, deve reconhecer-se a dignidade de pessoa.”¹⁷⁹ Somos assim chamados a participar nesta comunhão de seres iguais em dignidade e portadores do mesmo valor enquanto pessoas, em qualquer tempo, em qualquer lugar, em qualquer circunstância.

Incumbe-nos o dever, enquanto membros da comunidade humana, de preservar a dignidade que cada vida transporta consigo mesma, porque,

«Tudo quanto se opõe à vida, como seja toda a espécie de homicídio, genocídio, aborto, eutanásia e suicídio voluntário; tudo o que viola a integridade da pessoa humana, como as mutilações, os tormentos corporais e mentais e as tentativas para violentar as próprias consciências; tudo quanto ofende a dignidade da pessoa humana, como as condições de vida infra-humanas, as prisões arbitrárias, as deportações, a escravidão, a prostituição, o comércio de mulheres e jovens; e também as condições degradantes de trabalho, em que os operários são tratados como meros instrumentos de lucro e não como pessoas livres e responsáveis. Todas estas coisas e outras semelhantes são infamantes; ao mesmo tempo que corrompem a civilização humana, desonram mais aqueles que assim procedem, do que os que padecem injustamente; e ofendem gravemente a honra devida ao Criador».¹⁸⁰

Não podemos calar a revolta e a vergonha que a todos atinge, enquanto seres humanos, ao vermos pessoas serem espezinhadas nos seus direitos mais fundamentais, como o direito à vida, à educação, a uma vida segura, o direito à saúde, ao conforto e à paz. “A vida humana é o fundamento de todos os bens, a fonte e a condição necessária de toda a actividade humana e de toda a convivência social”¹⁸¹.

Os bens que possuímos devem estar ao serviço de todos. É essa a ideia base da solidariedade cristã. Funda-se no “princípio de que os bens da criação são destinados a todos:

¹⁷⁸ JOÃO PAULO II, *Evangelium Vitae*, 2.

¹⁷⁹ CONGREGAÇÃO PARA A DOCTRINA DA FÉ, *Dignitas Personae*, 1.

¹⁸⁰ CONCÍLIO ECUMÉNICO VATICANO II, *Gaudium et Spes*, 5.

¹⁸¹ SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA A DOCTRINA DA FÉ, *Declaração sobre a Eutanásia*, Introdução.

aquilo que a indústria humana produz, com a transformação das matérias-primas e com a contribuição do trabalho, deve servir igualmente para o bem de todos.”¹⁸²

À luz da fé, essa solidariedade não se restringe a um mero bem-fazer, porque implica um fazer-se próximo, numa atitude de total gratuidade, de justiça e de compaixão. Inscreve-se na busca de realizar a unidade de toda a família humana e exige que cada ser humano seja amado e promovido a partir da paternidade comum em Deus e da Fraternidade de toda a pessoa humana em Cristo. Segundo esse espírito de autêntica solidariedade “não há judeu nem grego, não há escravo nem livre” (Gl 3, 28), próximo ou inimigo, mas é a caridade que “tudo espera e tudo suporta” (1 Cor 13, 7).

A solidariedade não deve ser entendida como “um sentimento de compaixão vaga ou de enternecimento superficial pelos males sofridos por tantas pessoas próximas ou distantes. Pelo contrário, é a determinação firme e perseverante de se empenhar pelo bem-comum; ou seja, pelo bem de todos e de cada um, porque todos nós somos verdadeiramente responsáveis por todos.”¹⁸³

O papa Francisco, na exortação apostólica *Evangelii Gaudium* fala-nos sobre a maravilha do dom da vida e na necessidade de transmitir esse dom com alegria e entrega pessoal, deixando as “zonas de conforto” que muitos de nós privilegiam e que tantas vezes nos deixam à margem daqueles que precisam do nosso testemunho e da nossa mão amiga¹⁸⁴. “Se consigo ajudar uma só pessoa a viver melhor, isso já justifica o dom da minha vida,”¹⁸⁵ afirma o papa, recentrando o verdadeiro espírito cristão do amor pelo outro e lembrando a maravilhosa missão, entre outras, daqueles que resolveram fazer do ensino e da educação, a razão da sua vida. Somos “como que marcados a fogo por esta missão de iluminar, abençoar, vivificar, levantar, curar, libertar.”¹⁸⁶ A autenticidade do ser humano está naqueles “que decidiram, no mais íntimo do seu ser, estar com os outros e ser para os outros.”¹⁸⁷

É precisamente o compromisso com a vida que nos impele a cultivar um novo olhar sobre a “avenida movimentada”, procurando despertar para essa maravilha do dom da vida presente em cada recanto, a par da promoção da já mencionada ética do cuidado e da responsabilidade (responder por) que vise sobretudo a felicidade do outro.

¹⁸² JOÃO PAULO II, *Sollicitudo Rei Socialis*, 39.

¹⁸³ *Ibidem*, 38.

¹⁸⁴ Cf. FRANCISCO, Exortação Apostólica sobre o anúncio do evangelho no mundo actual (*Evangelii Gaudium*), Paulus Editora, Lisboa, 2013, 10.

¹⁸⁵ *Ibidem*, 274.

¹⁸⁶ *Ibidem*, 273.

¹⁸⁷ *Ibidem*.

7. Proposta de itinerário rumo a uma pedagogia ao serviço da vida

Regressemos novamente à “avenida movimentada” e procuremos responder ao desafio inicial: (como) cultivar uma pedagogia ao serviço da vida e da dignidade à luz da proposta cristã e do entendimento da pessoa.

Um olhar personalista permite-nos constatar que, só afirmando a centralidade e a superioridade da pessoa em relação ao mundo material, reconheceremos verdadeiramente o valor e a dignidade intrínsecas do ser humano.

Por sua vez o olhar teológico radica numa compreensão do ser humano à luz de uma presença transcendente, simultaneamente estruturadora e reveladora da própria existência humana.

Na confluência destes dois olhares, definimos o nosso itinerário a partir de três eixos: a vida como direito, como dom e como serviço.

Educar para a vida enquanto direito, enquanto dom e enquanto serviço, pretende formar jovens que sejam competentes, conscientes, compassivos e comprometidos¹⁸⁸.

Com a divisão nestes três eixos pretendemos tocar, de certa forma, no que afirmámos sobre a perspetiva personalista e no que é afirmado pelo Magistério da Igreja.

Seguindo uma metodologia que vai da observação à reflexão e desta à ação, construímos um itinerário capaz de ter em linha de conta as abordagens pedagógicas que o *Manual do aluno* propõe para a unidade. Optámos por enveredar por abordagens que refletissem perspetivas diferentes e complementares sobre a vida: abordagens que dessem conta da vida enquanto realidade alvo de agressões e negações, até abordagens que vissem a vida perspetivada à luz da reflexão bíblica e cristã.

Daqui resultaram os três eixos, para os quais escolhemos palavras-chave a partir de textos dos documentos internacionais, das reflexões oferecidas pelo *Manual*, dos documentos do Magistério da Igreja e, obviamente da Sagrada Escritura. Com essas palavras-chave, os alunos deveriam elaborar a sua própria reflexão acerca da vida e da dignidade a ela associada.

Houve dois aspetos que considerámos relevantes na construção do itinerário: um prende-se com a importância de centrar a pedagogia da vida naquilo que é o olhar apreciativo e positivo, por ser o olhar que melhor se coaduna com o espírito do próprio Evangelho. Acentuar as formas de agressão à vida (por exemplo, os argumentos acerca do aborto) não favorece uma pedagogia em prol da vida. Percebemos que tínhamos de encontrar uma forma

¹⁸⁸ Usando a terminologia dos quatro Cês sustentada e desenvolvida pela pedagogia inaciana.

de levar os alunos a realizar opções nas quais a vida fosse uma realidade prioritária, tal foi possível recorrendo a estratégias que a valorizavam como dom. Assim, desta forma, a pedagogia da vida, assenta principalmente na esperança e no olhar contemplativo que temos possibilidade de gerar nos alunos.

O outro aspeto a destacar é que a pedagogia ao serviço da vida e da dignidade acentua a dignidade ontológica, mas também prolongando-a a dignidade do dom e da relação. Quando no capítulo dos desafios pedagógicos da EMRC afirmámos que a dimensão cristã católica recorre aos vários testemunhos (biografias), quisemos, na questão da dignidade, fazer também esta acentuação. Consideramos muito importante oferecer testemunhos de pessoas que, a partir da sua perspetiva crente, fizeram da sua vida um dom, na luta pela dignidade do outro. O *Manual* oferece alguns desses exemplos: na luta contra o aborto, o testemunho de Gianna Beretta Molla, na dádiva da vida pela libertação de outros, Dietrich Bonhoeffer ou Maximiliano Kolbe, ou, seguindo o exemplo do bom samaritano, na salvação de várias vidas, Aristides de Sousa Mendes. Acrescentamos ainda Nelson Mandela, na luta contra o racismo e o preconceito. Além destes testemunhos, importa realçar os inúmeros exemplos anónimos de pessoas ditas “comuns”, que diariamente têm gestos de doação de vida, que passam despercebidos a grande maioria das vezes. É o caso, entre outros, das mães, dos voluntários, dos bombeiros.

O exemplo destas vidas pode tornar-se verdadeiramente inspirador se compreendermos que o fizeram para que outros tivessem mais vida e, sendo crentes, independentemente da sua tradição religiosa, mostraram que só na vida em relação a pessoa se pode tornar mais pessoa, num movimento de humanização e de transformação para construir na terra a "civilização do amor" ou o Reino dos Céus.

Procurando cruzar todos estes olhares pedagógicos oferecidos pelo *Manual do aluno*, pela reflexão aqui desenvolvida no âmbito do personalismo cristão, pelos documentos do Magistério da Igreja e pela Doutrina Social da Igreja estruturámos cada eixo, fazendo referência, em cada um, a um texto do Magistério, a duas citações bíblicas (uma do Antigo e outra do Novo Testamento) e a uma chave pedagógica, de modo a estabelecer a necessária interligação e a proporcionar uma abordagem global de cada eixo. A proposta didática que contribuiu para ilustrar esse mesmo itinerário, resultante da interceção dos vários eixos, designou-se de “Roda da Dignidade”¹⁸⁹.

A escolha deste suporte didático prende-se com a convicção que temos de que se os alunos tiverem a noção de que a vida é um direito, perceberão que no *Manual* há textos da declaração dos direitos humanos, há documentos do magistério que a reconhecem enquanto

¹⁸⁹ Cf. Roda da Dignidade (anexo digital: lecionação – materiais pedagógicosULI)

tal. Por sua vez, com a noção de que a vida é um dom, os alunos percebem que é dom porque a mensagem bíblica e cristã a manifesta como dádiva de Deus e de outros (na relação), que muitos a valorizaram mesmo no meio da fragilidade, finalmente, com a noção da vida como serviço, compreendem que por meio de ações de voluntariado, de projetos ou de simples gestos quotidianos estão a contribuir para que outros possam ter uma vida de qualidade.

Sublinhamos que, nestas três abordagens, há que ter sempre em consideração os dois aspetos já mencionados: o aspeto apreciativo da vida e as várias expressões e possibilidades, ou os desafios para hoje que essa entrega da vida pode ter. No fundo trata-se de, uma vez mais, seguir o exemplo de Jesus Cristo, o qual elegia a vida como o principal eixo a partir do qual convidava cada um a procurar e a descobrir o caminho para alcançar o Reino dos Céus.

Eis então o itinerário que propomos para a construção da “roda da dignidade”¹⁹⁰:

7.1. A vida como direito

O fundamento personalista convida-nos a reconhecer que a dignidade intrínseca do ser humano assenta em direitos inalienáveis e, por isso mesmo, “o bem individual de cada ser humano está indissociavelmente ligado ao bem do todo.”¹⁹¹ Por seu turno, a vida “pertence ao conjunto das aspirações profundas que habitam no coração de todo o ser humano. Na nossa cultura ocidental [...] é um valor supremo e um direito consagrado em muitas leis fundamentais.”¹⁹²

Se o personalismo deriva da centralidade da pessoa humana precisamos não só de ver afirmado este centro na economia, na cultura, na política, na justiça, na ordem nacional e internacional, mas, ao mesmo tempo, “são precisos homens e mulheres novos que se deixem conduzir pelo espírito de verdade e de amor, de liberdade e de comunhão na alteridade e não esmoreçam no esforço de construir o futuro enquanto projecto comum da humanidade.”¹⁹³

O fundamento teológico permite radicar esta exigência da vida como direito na lei divina que faz da vida um mandamento (não matarás), tornando-a simultaneamente fonte de uma lei natural que deve radicar no coração humano e que convida cada pessoa a torná-la imperativo de liberdade. A mensagem cristã resume essa mesma lei no Mandamento do Amor, tornando-a fonte de vida que se quer plena e universal.

¹⁹⁰ Cf. Anexo digital: lecionação – materiais pedagógicos ULI

¹⁹¹ M. SILVA, *Ouvi do Vento*, Ed. Pedra Angular, Lisboa, 2007, p. 164.

¹⁹² *Ibidem*, p. 125

¹⁹³ *Ibidem*, p. 154.

Cientes de que “a humanidade é o próprio lugar da revelação de Deus”¹⁹⁴, devemos cultivar uma consciência clara da vida enquanto direito que nos impele a que

“moderemos a nossa ambição consumista e multipliquemos esforços para pôr termo à fome e à morte prematura de milhões de seres humanos excluídos dos bens da terra que a todos foram dados. É um apelo a que seja mais respeitada e defendida a dignidade da pessoa humana em todas as situações, designadamente quando mais fragilizada, por razões de idade, saúde, condição imigrante, detenção ou exclusão social.”¹⁹⁵

Para este reconhecimento da vida como direito sentimos necessidade de definir uma chave pedagógica, que assentasse neste duplo fundamento personalista e teológico. Recorrendo à tipologia de Vloet, mencionada neste Relatório, o reconhecimento da vida como direito suscita uma pedagogia assente no respeito e defesa da dignidade da pessoa e concretizada na atenção aos mais frágeis.

Por ser uma pedagogia que se concretiza a partir da disciplina de EMRC esta mesma chave pedagógica é acompanhada da essencial chave bíblica que, neste aprofundamento, procuramos enriquecer, com recurso a textos do Antigo e do Novo Testamento. Este duplo recurso resulta da necessidade de ter em consideração o fator diversidade religiosa, a que, aliás, já fizemos referência. Conforme tivemos oportunidade de salientar, o fundamento teológico da vida como direito assenta no próprio mandamento divino, cujo imperativo é o respeito absoluto e incondicional pela vida.

Assim, o reconhecimento da vida como direito encontra, primeiramente, o seu fundamento num mandamento – A proibição de matar – que assegura que a lei da vida é a salvaguarda de todos os direitos inerentes à condição humana. Foi assim na história de Israel, é assim na história de toda a humanidade. O domínio sobre a vida não é absoluto nem arbitrário, mas “[...] nas relações com a natureza visível, nós estamos submetidos a leis, não só biológicas, mas também morais, que não podem impunemente ser transgredidas”¹⁹⁶.

Devemos, pois, salvaguardar a vida, como um bem intocável, cuja origem e destino se orienta para o próprio Deus. A existência é parte do desígnio de Deus (resulta da ação de um Deus Criador) e, por isso mesmo, espelha o anseio de mais vida. É a este anseio que Jesus Cristo promete conferir plenitude quando afirma que veio para que todos tenham vida e a tenham em abundância. É precisamente desta afirmação do próprio Jesus Cristo que nos

¹⁹⁴ *Ibidem*, p. 29.

¹⁹⁵ *Ibidem*.

¹⁹⁶ JOÃO PAULO II, *Evangelium Vitae*, 42.

propomos extrair as linhas mestras desta chave pedagógica – vida em abundância e vida para todos – de que se conclui que:

- Deus preocupa-se com a vida de cada ser humano e o seu desejo é o de plenitude de vida (abundância), mas simultaneamente com possibilidades para todos;
- O homem não é senhor da vida ou da morte. Ninguém tem prerrogativas especiais em relação a outros;
- Assegurar os direitos implica garantir e salvaguardar as situações de vida débil e ameaçada: o órfão, a viúva, o estrangeiro [...] mas também do inimigo;

Ainda que, no mandamento do Amor formulado por Jesus Cristo, resida o pleno cumprimento da Lei, a humanidade sentiu necessidade de elaborar códigos que assegurassem um efetivo respeito pela dignidade humana, pelo princípio da vida, e pelos valores da justiça, da paz ou da liberdade. Isso mesmo procurámos refletir no eixo da vida como direito, a partir da consulta de diversos textos do *Manual do aluno*, alguns extraídos de documentos internacionais, outros do próprio Magistério da Igreja, e que serviram de base à construção da roda da dignidade. Salientamos os seguintes textos de referência e respetiva localização no *Manual do aluno*:

- Excerto do texto "a vida humana - um valor a defender" (MA¹⁹⁷, 14)
- Excerto da "Declaração Universal dos direitos Humanos" (MA, 16)
- Excerto da Encíclica *Evangelium Vitae*, do doc. *Democracia e aborto* de João Paulo II (MA, 29)
- Excerto da Encíclica *Evangelium Vitae*, do doc. *O valor incomparável da pessoa humana* de João Paulo II (MA, 9)

Da consulta desses documentos, os alunos deveriam obter palavras-chave, mediante as quais formulariam as suas próprias reflexões, à luz da proposta cristã. Neste mesmo eixo, destacam-se as seguintes palavras, expressões ou conceitos: códigos, todos os seres humanos, livres e iguais, família humana, fundamento, liberdade, justiça, paz, dignas de ser defendidas, bem primário.

Concluimos a abordagem deste eixo com um desafio lançado pela economista Manuela Silva, no seu livro *Ouvi do vento*: Precisamos de Educar para uma “ética do necessário.”¹⁹⁸ É chegada “a hora de cultivar um olhar positivo sobre a realidade, procurar entre os escombros

¹⁹⁷ Referimo-nos ao *Manual do Aluno do 9.º ano (Horizontes de Esperança)*, Lisboa: edição do Secretariado Nacional da Educação Cristã. Para todas as referências ao mesmo usaremos a abreviatura MA.

¹⁹⁸ M. SILVA, *Ouvi do Vento*, p. 91.

os sinais potenciadores de vida nova e deixar-se contagiar pelo que emerge.”¹⁹⁹. Nesta pedagogia da vida e da dignidade, devemos empenhar-nos em garantir a cada pessoa as condições necessárias ao respetivo bem-estar, numa lógica de justiça equitativa, que permita a cada um contribuir (nas suas possibilidades) para a promoção do próprio bem do todo e de todos.

7.2. A vida como dom

O fundamento personalista diz-nos que a pessoa não se esgota num simples gesto. Ao apresentar-nos a pessoa como um mundo inesgotável de possibilidades reforça também a conceção de que, perante as situações de agressão à vida, existem vias alternativas, nas quais cada pessoa pode ser criadora de ambientes de vida e de futuro. As situações de agressão, negação ou desvalorização da vida não se apresentam como uma fatalidade, nem têm a última “palavra”, já que somos dotados de capacidade e liberdade para fazer a diferença. Será que podemos enfrentar as contrariedades e vivê-las de forma positiva? Onde reside a nossa capacidade humana para transfigurar a realidade?

No fundamento teológico (re)colhemos a certeza de que somos seres fruto de um Amor maior, que nos insere numa vida divina, nos torna espelho de bondade e capacidade criadora e criativa. Seres criados por Deus, temos essa vida como dádiva na qual podemos maravilhar-nos continuamente e descobrir nela infinitas possibilidades que há que pôr a render. Por meio da fé, esperança e amor podemos cultivar “um modo de olhar a realidade capaz de perscrutar o que está para além dela, uma disponibilidade radical de acolhimento da realidade em devir, de par com uma cumplicidade de fazer acontecer o melhor”²⁰⁰. Neste modo de olhar a realidade vislumbramos as respostas para o modo como conduzimos a nossa existência. O próprio encontro com Jesus Cristo faz-nos acreditar que “tudo é possível a quem crê” (Mc 9, 23).

Relembrando a tipologia de Vloet acerca da pedagogia cristã, o reconhecimento da vida como dom centra-se numa pedagogia capaz de conduzir o ser humano a realizar em si a imagem de Deus e a atualizá-la. Ora, para concretizar este objetivo, a chave bíblica que verdadeiramente corresponde a essa exigência deve encontrar-se no livro do *Génesis* (Gn 1; Gn 2). Embora da Unidade Letiva que aqui analisamos não conste esta referência bíblica, consideramos essencial incluí-la nesta proposta pedagógica, dada a sua centralidade para a

¹⁹⁹ *Ibidem*, p. 162.

²⁰⁰ *Ibidem*, p. 117.

abordagem da vida como dom. Com efeito, por via deste aprofundamento personalista e teológico, e na base desta reflexão bíblica, a pedagogia que impulsiona cada pessoa a realizar em si a imagem de Deus, expressa que “a vida é sempre um bem”²⁰¹.

Vêmo-lo no texto bíblico pela forma como Deus considerou a obra criada, mas vêmo-lo também no modo como o próprio Jesus Cristo se refere às capacidades e dons que são dados a cada pessoa para empregar e multiplicar (Mt 25, 14-29).

Mediante esta chave pedagógica que considera que a vida é sempre um bem “ [...] ao qual o amor do Pai dá sentido e valor”²⁰², a mesma torna-se reflexo do dom na sua singularidade e na sua alteridade. Por ser dom de Deus, deve ser acolhido, valorizado e guardado com responsabilidade; suscita gratidão na pessoa; exige ser vivido com sabedoria e amor; é confiada ao homem como um tesouro que não pode malbaratar, como um talento que há-de pôr a render²⁰³. Ao mesmo tempo que deve ser vivido na sua singularidade e alteridade, existem valores que ajudam a viver a existência como dom. A Carta Encíclica *Evangelium Vitae* alerta para alguns desses valores, que podem ser cultivados mediante uma pedagogia do dom: a liberdade autêntica (dom sincero de si), a educação para o respeito, o sentido da justiça, o acolhimento cordial, o diálogo e a escuta atenta e generosa, o serviço generoso, a solidariedade, a descodificação do sentido do sofrimento²⁰⁴.

No eixo da vida como dom quisemos fornecer pistas para a compreensão da beleza e singularidade da vida, e acentuar as suas potencialidades. Com base no *Manual do aluno*, extraíram-se excertos dos seguintes textos de referência:

- Excerto do doc. *Identificação com a espécie humana* de Carl Sagan (MA, 32)
- Excerto retirado da Encíclica *Evangelium Vitae* no doc. *O valor incomparável da pessoa humana* de João Paulo II (MA, 9)
- Excerto do doc. *Cuidar da vida até à morte* (MA, 35) - nota pastoral da Conferência Episcopal Portuguesa
- Excerto do tema *atentados à vida e à sua dignidade* (MA, 22)
- Excerto da introdução ao tema *O início da vida humana* (MA, 10)

Após consulta dos excertos apresentados, resultariam as seguintes palavras-chave: valioso, valor sagrado, bondade divina, gratidão, cuidar dele, ninguém é senhor absoluto, beleza, singularidade.

²⁰¹ JOÃO PAULO II, *Evangelium Vitae*, 34.

²⁰² *Ibidem*, 32.

²⁰³ *Ibidem*, 52-53.

²⁰⁴ *Ibidem*, 92.

7.3. A vida como serviço

O fundamento personalista permite afirmar que é na vida em relação que a pessoa se constrói, se aperfeiçoa e se realiza. Com efeito, “ [...] nenhum ser humano subsiste sem o reconhecimento da sua singularidade, mas também sem a consciência e sem a experiência da sua relação com o outro, sejam os outros seres humanos, mais ou menos próximos, a natureza, a cultura, a sociedade”²⁰⁵. Não somos mera biologia nem podemos subsistir fora do contexto relacional.

O fundamento teológico reconhece na vida um serviço uno que se dirige ao homem todo e a todos os homens. Jesus fá-lo ao afirmar que deseja que todos tenham vida e a tenham em abundância (Cf. Jo 10, 10), salientando, contudo, que a forma de amar e servir a Cristo é através da ajuda e do serviço à pessoa humana que temos possibilidade de encontrar. Este serviço passa por usar de misericórdia para o que está com fome, com sede, preso, ou em situação de fragilidade (Mt 25; Lc 10, 25-37). Servir o Evangelho da vida expressa-se, pois, no testemunho pessoal de serviço da caridade, ao fazermos-nos próximos de cada pessoa, reservando uma preferência especial a quem vive mais necessitado.

Recorrendo uma vez mais à tipologia de Vloet, o reconhecimento da vida como serviço sustenta-se numa pedagogia capaz de reabilitar o ser humano de lhe apontar um caminho de recriação da imagem interior de Deus e, simultaneamente, uma pedagogia que ofereça um sentido e uma esperança à realidade de fracasso e de fragilidade. Assim, reside nesta chave pedagógica – serviço como fonte de realização de todos os seres humanos – a grande oportunidade de concretização do Evangelho na vida quotidiana.

Num tempo em que a tendência é para se ser servido, a chave bíblica vem salientar que a verdadeira felicidade está em servir. Ao usar a expressão, "o filho do homem não veio para ser servido, mas para servir" (Mc 10, 45), Jesus põe a acentuação na dimensão da vida como serviço, assente na humildade e responsabilidade. Sobre esta noção de responsabilidade, Manuela Silva afirma que a necessidade de “educar para uma visão e uma práxis da responsabilidade pessoal e colectiva à altura das novas possibilidades criadas é, certamente, um dos maiores desafios que temos pela frente”²⁰⁶. É urgente cultivar uma atitude de cuidado e de responsabilidade contraposta a uma “individualista que não vê – nem quer ver – para além de si mesmo”²⁰⁷. E, porque “a palavra «cuidado» entrou na linguagem de quem se preocupa [...] com a edificação de sociedades humanas mais justas, coesas e solidárias”²⁰⁸,

²⁰⁵ M. SILVA, *Ouvi do Vento*, p. 164.

²⁰⁶ *Ibidem*, p.111.

²⁰⁷ *Ibidem*, p. 167.

²⁰⁸ *Ibidem*.

muitos foram aqueles que, de diferentes modos, deram a sua vida por grandes causas. Na plena consciência de que a vida “ é um dom recebido para ser doado”²⁰⁹, essas pessoas encetaram verdadeiras “revoluções que se fizeram silenciosamente [...] simplesmente, agiram em contracorrente, face às pseudo-imposições externas, e o fizeram em consonância com os valores axiais da sua própria interioridade”²¹⁰. As biografias de Gianna Beretta Molla (na luta contra o aborto), Dietrich Bonhoeffer, Maximiliano Kolbe (na luta contra a barbárie e o preconceito), Aristides de Sousa Mendes (na luta contra o extermínio), Nelson Mandela (na luta contra o racismo), dão um claro testemunho de pessoas que, na sua dignidade feita dom, foram capazes de pôr a sua vida ao serviço da salvação e felicidade de outros. Os seus exemplos radicais de entrega e sacrifício da própria vida em benefício da vida de outrem são uma autêntica pedagogia de vida.

Mas essa pedagogia faz-se também por referência a dezenas de testemunhos anónimos que, no seu brilho interior, passam despercebidos na existência quotidiana.

Tomámos como base do itinerário de reconhecimento da vida como serviço os seguintes textos de referência:

- Excerto do texto *Combater o aborto pela adoção* de Madre Teresa de Calcutá (MA, 29)
- Excerto do doc. *Doação de órgãos* de Bento XVI (MA, 38)
- Texto bíblico da *Parábola do bom samaritano* (MA, 40) e respetivo texto explicativo (MA, 43)
- Excerto do doc. *Dignidade Humana* da Congregação para a Doutrina da Fé (MA, 19)
- Excerto da introdução ao tema *Atentados à vida e à sua dignidade* (MA, 22)
- Excerto do doc. *Cuidar da vida até à morte* – nota pastoral da Conferência Episcopal Portuguesa (MA, 35)

Destacamos como palavras-chave: realização pessoal, amar sem medida, salvámos milhares de vidas, uma doação, gratuidade, próximo, defesa dos pobres, disponibilidade para ajudar.

²⁰⁹ *Ibidem*, p. 61.

²¹⁰ *Ibidem*, p. 176.

7.4. Ao serviço de uma pedagogia geradora de mais vida

Complementando a abordagem dos três eixos que acabamos de descrever, propomos narrar três iniciativas que, a partir do contexto escolar, correspondem ao apelo de João Paulo II, na Carta Encíclica *Evangelium Vitae*, de ser povo da vida e povo a favor da vida.

No testemunho de serviço que, enquanto docentes, podemos prestar à escola, seremos sempre arautos numa busca constante de educar a vida e educar para a vida. As experiências pedagógicas que aqui relatamos propõem despertar olhares que se mostrem próximos e atentos à realidade familiar, escolar ou social, visando perscrutar os tão ambicionados “sinais potenciadores de vida”²¹¹.

Embora distintos na sua concretização, os relatos narrados traduziram, em nosso entender, processos pedagógicos que levaram a uma consciencialização, por parte dos intervenientes (professores e alunos), do valor da vida e da dignidade a ela afetada.

Em cada convite a presentear as vidas que souberam ser dom, em cada repto a construir formas de aprender e de ensinar positivamente, ou em cada dinâmica de construção de uma comunidade unida por fios singulares e solidários, temos a capacidade de transformação das formas de ensinar, pondo o foco no ser pessoa e procurando vê-la de uma forma cada vez mais humana.

Duas dessas ações ocorreram, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), na Escola Básica Pedro D’Orey da Cunha, na Damaia, escola que consideramos o local de “ensaio” da nossa pedagogia. A última ocorreu na escola onde exercemos a nossa atividade letiva no ano letivo transato.

7.4.1. 1.ª ação – presentear vidas que souberam ser dom

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, cada aluno que integrava a turma que nos estava designada foi convidado a identificar duas pessoas significativas do seu percurso pessoal familiar ou académico, oferecendo a cada uma delas uma flor. Com este gesto quisemos conduzir os alunos ao reconhecimento da vida como dom, enaltecendo em cada uma dessas vidas os valores da entrega, da simplicidade e da gratuidade. A consciência da presença (de pessoas que se doam no dia-a-dia pela vida e o bem estar de outras) que, na maior parte das vezes, passa despercebida ao nosso olhar, necessita de ser despertada, pois só assim o valor da pessoa assume uma verdadeira centralidade.

²¹¹ M. SILVA, *Ouvi do Vento*, p. 162.

A cultura da vida emerge e alimenta-se nos gestos quotidianos mais simples, como sejam a partilha da tristeza de quem está de luto e a solidariedade para com o idoso ou o moribundo,²¹² o testemunho pessoal de profissionais e cuidadores e o amor generoso e gratuito concretizado em diversas formas de voluntariado, o testemunho silencioso de mães corajosas, através da simples doação diária.²¹³

Esta redescoberta do Evangelho da vida “na existência quotidiana, vivida no amor pelos outros e na doação de si próprio”²¹⁴ é a maior prova de que podemos “suscitar nas consciências, nas famílias, na Igreja e na sociedade, o reconhecimento do sentido e valor da vida humana em todos os momentos e condições.”²¹⁵ Precisamos de fazer notar a vida através de uma educação da própria sensibilidade capaz de reconhecer a singeleza dos pequenos gestos que, como tal, são os mais significativos.

7.4.2. 2.^a ação – Infundir e inspirar formas de ensinar e aprender

A Prática de Ensino Supervisionada fez-nos compreender que, nesta pedagogia ao serviço da vida, caminhamos com pessoas que vivem as mesmas inquietações que nós, o que nos faz sentir que podemos colaborar para que outros se sintam inspirados e impelidos à valorização das suas práticas e da sua forma de estar.

Assim surgiu a proposta de promover um encontro à volta do tema “ensinar e aprender positivamente”²¹⁶. A sua orientação esteve a cargo da Dr.^a Helena Marujo²¹⁷, que lançou vários desafios tendentes a despertar-nos para a forma como olhamos para os elos que estruturam esta pedagogia positiva: a pessoa, a relação, a ação transformadora, a experiência significada.²¹⁸

A partir de preocupações que constituem, por assim dizer, o “lugar-comum” da própria experiência quotidiana, o encontro foi pondo a tónica nas inúmeras possibilidades que estão ao nosso alcance, num olhar que ajude a viver as contrariedades de uma forma diferente (positivamente), e a construir a partir delas um outro itinerário pedagógico. Tal como começou por sublinhar a oradora do encontro, vivemos tempos por muitos considerados difíceis, mas nos quais somos chamados a provocar e a criar condições para outras formas de

²¹² Cf. JOÃO PAULO II, *Evangelium Vitae*, 85.

²¹³ Cf. *Ibidem*, 86-87.

²¹⁴ *Ibidem*, 86.

²¹⁵ *Ibidem*, 85.

²¹⁶ Informações mais detalhadas deste encontro podem ser encontradas no portefólio da PES (anexo digital).

²¹⁷ Professora Auxiliar Convidada do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, escreveu diversos livros sobre este tema, entre os quais *Educar para o Optimismo* e *Optimismo e esperança na Educação*

²¹⁸ Esta classificação resulta de uma adaptação nossa, com base nas ideias explanadas no encontro.

relação com as coisas. A par da ideia de relatividade da experiência humana (que nos estimula a entender a realidade como algo que é interpretado e interpretável), importa compreender que a maneira como nos relacionamos com a realidade tem algo de pessoal e, como tal, de decisão própria. Precisamos de nos posicionar de forma diferente perante o mundo e os bens materiais e perceber a importância dos bens relacionais.

Recorrendo a exemplos do dia-a-dia, mostrou como a visão ontológica do ser humano tende a acentuar mais aquilo que é negativo: o próprio ambiente em que vivemos torna-nos mais sensíveis ao negativo (reparamos mais no que não funciona) do que ao positivo; elaboramos programas de prevenção que se focam preferencialmente naquilo que, no ser humano, é negativo.

Urge, portanto, desenvolver um novo olhar que estimule o que, nas pessoas e no mundo, há de melhor, e não se focalize apenas nos aspetos negativos. A própria ambiguidade da realidade humana atesta que, na mesma realidade, é possível vermos coisas boas e coisas más.

Porém, em certos aspetos, a sociedade anestesiou-nos e deixamos de nos preocupar com o processo, para nos centrarmos apenas nos resultados, tendo como consequência uma preocupação por vezes excessiva com a relevância social das coisas em detrimento da ética e da moral; com a valorização da eficácia mais do que com a virtude. O ambiente negativista alimenta muitas angústias e há cada vez mais alunos a crescer com a noção de que precisam de tomar medicamentos para controlar o seu comportamento ou o seu desempenho académico. É a partir deste olhar analítico e crítico que compreendemos como cultivar uma pedagogia ao serviço da vida, num processo educativo que, partindo dos elos supracitados, crie ambientes propícios à construção de uma comunidade de bem-estar, de proposta de uma esperança humanizadora e de felicidade.

Explanando as ideias gerais do encontro, algumas das reflexões ali abordadas merecem-nos uma referência particular pelo seu fundamento personalista. Na linha de “Ensinar e aprender positivamente”, há que compreender a importância de outros bens que não os materiais (a felicidade e o sentido da vida), impera a necessidade de conseguirmos continuar a defender os nossos valores e princípios perante um ambiente social cheio de “lixadeiras” e impõe-se o treino das emoções positivas (ser um espelho do que está certo, em vez de errado, sermos capazes de treinar a capacidade de ver o que funciona, alimentar uma linguagem e um pensamento positivos, etc).

Até há poucas décadas trabalhou-se na perspectiva da felicidade pessoal. Hoje é importante repensar a felicidade pública (um desenvolvimento económico capaz de se conciliar com uma sociedade promotora de virtudes e de bens relacionais), compreendendo

progressivamente que a felicidade é um bem comum e não um bem individual (eu estarei melhor se todos à minha volta estiverem bem).

Ao dedicar atenção ao que funciona e ao que há de bom, tornamo-nos amplificadores do bom e do belo e facilitadores da transformação. O maior desafio educativo de hoje é combater os elevados níveis de desconfiança e ceticismo, libertando as pessoas da sua condição de “escravas” (em vidas nas quais não existe prazer ou orgulho no que se faz), para que passem a apreciar e a ver algo de virtuoso no outro.

De modo a cultivar uma pedagogia que ensine e aprenda positivamente, a especialista e orientadora do encontro, deixou algumas sugestões práticas, que passamos a elencar²¹⁹:

1. cultivar os bens relacionais (recíprocos, gratuitos e fraternos)
2. compreender que a história humana é cíclica e, a maioria das vezes, saímos melhor das situações de crise
3. o positivo gera felicidade, cultivando os 3 B (bem, bom, belo)
4. a visão positiva requer treino e uma linguagem que alimente a possibilidade
5. aquilo a que damos atenção cresce
6. é muito importante que se criem espaços onde as pessoas continuem a sentir-se bem (alimentar as emoções positivas)
7. buscar construir ambientes educativos que mostrem que a vida vale a pena ser vivida, para tal temos de educar a sensibilidade para depois ter a visibilidade (se eu não me deixar emocionar com o belo ou com o bom, eu não consigo vê-lo)
8. educar e aprender positivamente é abraçar esta tarefa de, diariamente, despertar a capacidade de criar horizontes de esperança.

É precisamente na capacidade para despertar horizontes de esperança que o professor de EMRC descobre a (pro)vocação de olhar para a vida à luz do Evangelho. Uma esperança que radica o seu olhar e ação transformadores na capacidade de transcendência. Por isso, apesar de o discurso comum acentuar o negativo e valorizar a palavra crise, a partir de um olhar cristão é possível encontrar afinidades entre a crise e a esperança, entre a fé e a felicidade, e reavivar esse olhar esperançoso.

²¹⁹ Todas as referências às ideias e palavras da Dra. Helena Marujo resultam, unicamente, da sua intervenção no encontro que aqui referimos.

7.4.3. 3.^a ação – Edificar uma comunidade solidária

No ano de 2013-2014, experienciamos de forma única uma oportunidade para articular cada um dos eixos aqui apresentados com o programa da disciplina de EMRC, envolvendo diversos anos e níveis de escolaridade, nesta mesma pedagogia centrada na vida e na sua dignidade.

Perante o convite que nos foi endereçado pela escola, de coordenarmos um projeto de sensibilização para o voluntariado, o qual implicasse toda a comunidade educativa, nasceu um projeto cuja designação – Inclusivamente – daria conta de algo que nos parece traduzir de modo singular o conceito de serviço: a atitude que espelha o desejo de que todos se sintam parte de um todo e de que não haja distinção alguma, mas somente um espírito de grande simplicidade e generosidade, envolvido numa atmosfera de humildade e de aceitação incondicional. Um projeto que mobilizaria, num primeiro momento, alunos do ensino secundário e gradualmente estender-se-ia a alunos de diversos níveis de ensino inscritos na disciplina de EMRC, até abranger toda a escola (alunos, professores e funcionários), extra-escola (população da cidade) e extra-cidade.

Assim teria início este desafio [...]

Olhando para a realidade circundante e detetando problemas que constituíam um verdadeiro obstáculo à afirmação de uma vida com dignidade, nomeadamente a dificuldade sentida por muitas famílias em custear as despesas com medicamentos nas farmácias, esses jovens decidiram pôr mãos à obra para tentar fazer parte da solução. Movidos pela simplicidade que tem de prevalecer nos gestos significativos (pouco, pequeno e possível), endereçaram um convite à população para que oferecesse um simples quadrado de croché, com uma determinada dimensão e textura, que depois serviria para a confeção de uma manta destinada a ser leiloadada e revertido o produto da sua venda para o problema sentido. Dada a simplicidade deste pedido, o desejo de cooperar solidariamente moveu um número cada vez maior de alunos e elementos anónimos de toda a comunidade educativa. Em breves semanas o projeto tinha recolhido mais de dois mil quadradinhos, tendo superado o rácio de um quadrado por aluno.

De facto, conseguimos perceber que alguns alunos ofereciam mais do que um quadrado para ajudar a representar (na manta) quem não pudesse oferecer quadrado algum. Inclusive, houve quem entregasse quadrados em número simbólico (para simbolizar toda uma turma, para simbolizar um grupo de alunos, etc). Em reforço da generosidade dos gestos quotidianos, nas lojas da cidade, alguns funcionários rentabilizavam o tempo disponível para

fazer crescer a manta e, com ela, a onda de solidariedade, em prol da promoção da dignidade daqueles de quem nos podemos fazer próximos.

Nesta cadeia de gestos, desde o simples quadrado à confecção do produto, cada pessoa expressava o desejo de pôr a sua vida ao serviço do bem de toda a comunidade. Na cidade e fora dela, vidas anónimas e singulares “gastar-se-iam” para fazer e oferecer uma manta, assim como para unir os vários quadrados que cada um foi entregando. No final, muitos elementos da comunidade local sentiriam ter repetido o milagre Evangélico da “multiplicação” (Mc 6, 34-44), o qual passaria a ser inclusivamente o “milagre da partilha e do dom”. Do contributo de todos contabilizaram-se quatro mantas oferecidas ao projeto e vinte e uma mantas confeccionadas com quadrados. O trabalho humano que cada manta incorporou foi posteriormente evidenciado por parte da equipa do projeto, que o considerou valiosíssimo. O produto do sorteio de uma das mantas foi entregue à Instituição Cáritas Interparoquial, que se comprometeu a pô-lo ao serviço da vida e da dignidade.

Passemos então do quadrado para a vida [...]

Por meio de uma simples história denominada “o quadradinho e a manta que o ajudou a crescer” foi possível proceder à exploração pedagógica detalhada transversal aos diversos eixos delineados neste itinerário. Ainda que diferentes, somos portadores da mesma dignidade, e a luta pela dignidade é, em primeiro lugar, a promoção dos direitos que todos devem procurar assegurar. Ao mesmo tempo que convém ser uma luta com propósitos discretos, segundo o verdadeiro espírito cristão (Mt 6, 1-4), deve ser uma luta proativa, pois não devemos descansar enquanto houver irmãos que não têm acesso aos bens que são destinados a todos.

Os atributos pessoais que nos diferenciam (na imagem de cada quadradinho) motivaram uma reflexão acerca das razões fomentadoras da exclusão (a vida que é desvalorizada), assim como da necessidade de torná-la (vida) parte da comunidade, como único meio de podermos crescer como pessoas e nos humanizarmos uns aos outros. Todos fazem falta e cada um tem o seu lugar, no qual não pode ser substituído.

Na história de cada quadrado podemos obter a visão da singularidade e originalidade de cada vida, assim como da própria diferença capaz de alimentar a construção de um mundo verdadeiramente humano, justo e solidário. Pela textura, tonalidade e dimensões de cada quadrado oferecido abriu-se a oportunidade para uma reflexão profunda acerca da dignidade como dom. Criados por Deus, com uma originalidade que não é possível repetir ou replicar, a defesa da dignidade exige-nos que nos sintamos maravilhados com esse dom, porque será esse que será necessário para conferir beleza e harmonia ao conjunto. E é na diferença que somos igualmente chamados a unir os pontos de uma comunidade verdadeiramente fraterna e

baseada na caridade autêntica. O serviço desinteressado em prol dos outros, ilustrado pela oferta de quadrados (pessoas singulares) que pudessem fazer representar outros na manta (comunidade), testemunhou o que deve ser o Amor cristão genuíno (1 Cor 13, 4-7).

8. Considerações Finais

Vivemos tempos conturbados, mas ainda assim esperançosos. Vemos renascer tentações totalitárias, sejam ou não de cariz religioso, que parecem ignorar por completo esta valiosa tríade (vida, pessoa e dignidade) para levar os seus intentos até ao fim. E, apesar disso, proliferam também os inúmeros apelos à solidariedade. Para muitos, os direitos humanos são, cada vez mais, simples regras, feitas mais para se falar delas, do que para serem seguidas e, menos ainda, para serem respeitadas. Ainda assim, cresce o potencial de denúncia, plenamente amplificado através dos meios de comunicação social. E, se estes parecem “adormecer-nos” e “anestesiá-los” em relação aos atropelos que a cada momento acontecem, simultaneamente, mantêm-nos a par do que se passa no mundo, sem quaisquer fronteiras, físicas ou humanas. Paradoxalmente, tornam-nos atentos e distantes, informados e desconhecedores, importantes e insignificantes.

Nesta contradição, movemo-nos numa avenida que pouco nos desperta para os sinais de vida que vão acontecendo. Ao vivermos imersos numa sociedade que nos torna informados mas “frios”, corremos o risco de nos tornarmos indiferentes ao sofrimento alheio. O “outro” que anonimamente se cruza connosco não pode mais ser alguém fora da nossa relação, da nossa preocupação, conquanto seja ser e pessoa em tudo semelhante a nós.

Então, neste quadro, o que fazer para, no âmbito das nossas responsabilidades enquanto pessoas, enquanto cristãos, enquanto cidadãos, enquanto educadores e professores, potenciarmos a pedagogia da vida humana e da sua dignidade, tema central deste nosso trabalho, tão atual no quadro que acabámos de traçar?

Em primeiro lugar, temos a convicção de que, é pelo modo **como** anunciamos e vivemos que, **o que** anunciamos e vivemos, assume o seu verdadeiro significado. Sermos cristãos obriga-nos a sermos portadores desta mensagem de bem viver. Mas esta mensagem e este modo de ser só podem ser transmitidos pelo testemunho. Este é o ingrediente diferenciador da própria pedagogia que se propõe estar ao serviço da vida e da pessoa.

Com efeito, ao elegermos a pedagogia como fio condutor deste aprofundamento, esta escolha desafiou-nos a percorrer de modo singular esta “avenida” onde procuramos os necessários suportes que nos conduzem à releitura do contexto: a EMRC pode ser, na escola, um verdadeiro instrumento, capaz de suscitar um autêntico entendimento da pessoa e deve ser capaz de traduzi-lo num olhar que dê conta da real grandeza da vida, da pessoa e da sua dignidade. Corroborando algo que nos foi infundido durante a prática pedagógica, o importante é que os alunos compreendam que estamos na escola para os ajudar a descobrir que podem e como podem ser felizes. É nossa convicção profunda que essa felicidade surgirá

se lhes transmitirmos o que temos de melhor, a nossa melhor herança: uma proposta de vida refletida à luz do Evangelho.

Em segundo lugar, todo este aprofundamento enfatizou a necessidade de definir chaves pedagógicas, atendendo a que se trata de um itinerário que parte de uma prática pedagógica e visa aperfeiçoar essa mesma prática pedagógica. Assumimos, com toda a legitimidade e especificidade que nos caracteriza, que realizamos uma pedagogia genuinamente centrada na promoção do “ser pessoa”. Em linhas gerais, afirmamos uma pedagogia de relação que, ao conseguir cativar o outro, contribua para o ajudar a crescer enquanto pessoa; uma pedagogia de encontro, de verdadeiro encontro (real, não virtual), que se torne ponte para um encontro com a verdadeira Fonte da Vida em abundância; uma pedagogia da responsabilidade, capaz de implicar cada um na descoberta e consequente concretização da sua própria vocação, numa absoluta certeza de que ninguém pode realizá-la por nós. Nesta tripla abordagem pedagógica, resumimos não só a tríade que nos conduz neste Relatório (vida, pessoa e dignidade), mas também os três eixos pedagógicos a partir dos quais especificámos o nosso itinerário (a vida como direito, como dom e como serviço).

Parece repetitivo e banal afirmar que não é só a teoria que os alunos devem aprender na escola, mas efetivamente cabe à própria escola cultivar outras aprendizagens que permitam criar horizontes de futuro e de esperança, auxiliando os próprios alunos a definir um sentido para a sua própria vida e a construir um projeto de vida. Nessa criação de horizontes de esperança e de futuro inscreve-se o contributo da disciplina de EMRC na tua tarefa pedagógica de educar para a transcendência. É um desafio ensinar aos alunos alguma coisa acerca de Deus, acerca do Deus Vivo, que nos ama de forma incondicional, se eles não têm a experiência de serem amados pelos seus familiares ou amigos. Podemos então fazer a pedagogia da experiência e do testemunho, partindo do que podemos mostrar e vivenciar com os nossos alunos. A relação com os nossos alunos tem de ser baseada na honestidade, na verdade, na solidariedade e no amor, pois só assim compreenderão o significado desses valores que procuramos transmitir e atuarão eles próprios em conformidade. Nesta pedagogia, é essencial compreender que a fé constitui uma possibilidade de transformação da existência. Fé que, por ser semente de vida, significa confiança, gratidão, a possibilidade de gerar alegria, dar atenção ao próximo e ao mundo, estar aberto ao relacionamento com os outros, não ter receio de mostrar e desenvolver os talentos e os dons que temos.

Estar ao serviço da vida, passa também por zelar para que os nossos alunos cresçam num ambiente gerador de vida, um ambiente que dê mais importância e realce aos sinais de vida. A nossa (pre)ocupação com as injustiças que acontecem e a atitude de denúncia a que nos chama o Evangelho iniciam-nos nesta pedagogia dos direitos humanos, no valor que cada

vida contém e na riqueza espiritual que advém de todos vivermos em harmonia. Simultaneamente, o entendimento da pessoa que nos advém do fundamento personalista e teológico oferece-nos as bases para acreditarmos que, na profundidade de cada ser, existe um profundo mistério e uma capacidade inesgotável para “fazer acontecer o melhor”. Gerar ambientes de vida que situem no centro a pessoa e afirmem a sua dignidade é algo que está ao nosso alcance, tornando-se possível através de uma ação pedagógica capaz de educar os alunos para um justo equilíbrio entre liberdade e responsabilidade. Mediante o seu próprio testemunho, os alunos mostram ser capazes de gestos audaciosos, de verdadeira partilha e solidariedade, de compreender o que significa ter compaixão pelo próximo e fazer-se eles mesmos próximos.

Uma terceira e última referência, todo este trabalho aqui realizado tornou-nos, necessariamente, pedagogos diferentes. Cada aspeto aprofundado, no estágio e no Relatório, começou a transformar a nossa prática pedagógica e esta unidade letiva em particular, passou a ser vista por nós com um carinho, um olhar e uma perspetiva diferente daqueles que tinham no início.

Todo o material que produzimos ao longo do ano lectivo transato, destinado a enriquecer outras unidades letivas, de diferentes anos de escolaridade, tiveram por base esta reflexão que fomos impelidos a fazer e sofreram essa “contaminação positiva” que um trabalho deste tipo sempre produz. De certo modo, foi como se esta pedagogia da vida alimentasse a própria preparação do material pedagógico que, ao longo do ano, fomos produzindo.

A metáfora da “avenida movimentada” apresentada no início deste Relatório serve apenas para nos lembrar que precisamos de ser conduzidos da superficialidade da nossa existência à profundidade de nós mesmos, à diversidade de expressões de vida, nas quais cada vida se torna dom, necessitando cada vez mais de educar um olhar contemplativo. É pela educação do olhar e do coração que podemos quebrar os sinais de indiferença que ocorrem nesta “avenida movimentada” e promover uma verdadeira pedagogia do serviço. Ver o dom de cada vida e manifestar gratidão por ele, permite entender que é possível viver os mesmos gestos de entrega ou os compromissos familiares e profissionais com uma intensidade e um sentido diferentes, desde que cada pessoa, na sua singularidade, se sinta acolhida e reconhecida.

9. Bibliografia

Fontes

COMPÊNDIO DE DOCTRINA SOCIAL DA IGREJA, in
http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/justpeace/documents/rc_pc_justpeace_doc_20060526_compendio-dott-soc_po.html (acedido em 24 de abril de 2014).

CONCÍLIO ECUMÊNICO VATICANO II, Constituição dogmática sobre a revelação divina (*Dei Verbum*), in
http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651118_dei-verbum_po.html (acedido em 24 de abril de 2014), 4

CONCÍLIO ECUMÊNICO VATICANO II, Constituição pastoral sobre a Igreja no mundo contemporâneo (*Gaudium et Spes*), Gráfica de Coimbra, Coimbra, 1998, pp. 181-302.

CONCÍLIO ECUMÊNICO VATICANO II, Declaração sobre a educação cristã (*Gravissimum Educationis*), Gráfica de Coimbra, Coimbra, 1998, pp. 615-632.

SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA A DOCTRINA DA FÉ, *Declaração sobre a Eutanásia*, in
http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_1980_0505_euthanasia_po.html (acedido em 14 de abril de 2014).

SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA A DOCTRINA DA FÉ, Instrução sobre algumas questões de Bioética (*Dignitas Personae*), 37, in
http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_2008_1208_dignitas-personae_po.html (acedido em 14 de abril de 2014).

JOÃO XXIII, Carta encíclica sobre a paz de todos os povos (*Pacem in Terris*), in
http://www.vatican.va/holy_father/john_xxiii/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_11041963_pacem_po.html (acedido em 14 de abril de 2014).

PAULO VI, Carta encíclica sobre os caminhos da igreja (*Ecclesiam Suam*), in

http://www.vatican.va/holy_father/paul_vi/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_06081964_ecclesiam_po.html (acedido em 24 de abril de 2014).

PAULO VI, Carta encíclica sobre o desenvolvimento dos povos (*Populorum Progressio*), in http://www.vatican.va/holy_father/paul_vi/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_26031967_populorum_po.html (acedido em 26 de abril de 2014).

JOÃO PAULO II, Carta encíclica nos vinte anos da “Populorum Progressio” (*Sollicitudo Rei Socialis*), in http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_30121987_sollicitudo-rei-socialis_po.html (acedido em 4 de abril de 2014).

JOÃO PAULO II, Exortação apostólica pós sinodal, sobre a vocação e missão dos leigos na igreja e no mundo (*Christifideles Laici*), in http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_30121988_christifideles-laici_po.html (acedido em 4 de abril de 2014).

JOÃO PAULO II, Carta encíclica sobre o valor e a inviolabilidade da vida humana (*Evangelium Vitae*), Editorial A. O., Braga, 1995.

BENTO XVI, Carta encíclica sobre o amor cristão (*Deus Caritas Est*), Edições Paulinas, Lisboa, 2006.

BENTO XVI, *Jornadas Mundiais da Juventude*, Sydney, 2008, in http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/homilies/2008/documents/hf_ben-xvi_hom_20080720_xxiii-wyd_po.html (acedido em 13 de abril de 2014).

FRANCISCO, Exortação Apostólica sobre o anúncio do evangelho no mundo actual (*Evangelii Gaudium*), Paulus Editora, Lisboa, 2013.

Outros Documentos

NUNES, Etelvina, L., «Identidade e personalidade - um caminho e um processo». in *O que é ser humano?*, versão em CD-ROM, Faculdade de filosofia da Universidade Católica Portuguesa. Braga, s/d

PRINCÍPIOS ORIENTADORES DE TOLEDO, *Sobre la enseñanza acerca de las religiones y creencias*, Office for Democratic Institutions and Human Rights, Varsóvia, 2008.

SECRETARIADO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica do Ensino Básico e Secundário*, Editora do Secretariado Nacional da Educação Cristã, Moscavide, 2007.

Estudos

ANTUNES, M., “A Civilização do Amor”, in *Temas de Doutrina Social da Igreja*, Secretariado de Acção Pastoral do Patriarcado de Lisboa, Lisboa, 2008.

ANTUNES, M., “Princípios e valores da Doutrina Social da Igreja”, in *Temas de Doutrina Social da Igreja*, Secretariado de Acção Pastoral do Patriarcado de Lisboa, Lisboa, 2008.

ARENDS, Richard, *Aprender a ensinar*, McGraw-Hill, Lisboa, 2008.

BERGOGLIO, J., M.; SKORKA, A.; FIGUEIROA, M., “A Dignidade”, in *Coleção Diálogos de fé*, Saraiva Editores, 2014.

COQ, Guy, “Modelos de sistemas educativos na Europa de hoje. Estabelecer um referencial. Educação e democracia: uma relação problemática?”, in *Pastoral Catequética*, 23, 2012, pp. 43-68.

CUNHA, Pedro, D’Orey, *Ética e educação*, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 1996.

CUNHA, Pedro, D’Orey, “A Escola Básica Integrada e a relação Pedagógica”, in *Educação em debate* (org e coord.), Universidade Católica Editora, Lisboa, 1997, pp. 211-219.

FOSSION, A., *Dieu désirable: Proposition de la foi et initiation*, Lumen Vitae, Bruxelles, 2010.

GHEORGHIU, C. Virgil, *A 25.^a hora*, Livros Unibolso, Bertrand, Lisboa, 1949.

KANT, I., *Sobre a pedagogia*, Textos filosóficos, Edições 70, Lisboa, 2012.

LENCASTRE, A., *Evolução. Cristo: O Alfa e o Ómega – o princípio e o fim*, Texto Editores, Lisboa, 2012.

LOGOS, *Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia (dir. Roque Cabral)*, Ed. Verbo, Lisboa, 1989, Volumes 1 e 5.

LOURENÇO, F., “EMRC – Pedagogia, objectivos gerais e conteúdos”, in *Communio*, VI, 1989/1, pp. 39-53.

LUCAS, R., *Bioética ao alcance de todos*, Gráfica de Coimbra, Coimbra, 2006.

MARGENAT, J., *Competentes, conscientes, compasivos y comprometidos – la educación de los jesuítas*, Ed. PPC, Madrid, 2010.

MOUNIER, E., *O personalismo*, Ed. Textos & Grafia, Lisboa, 2010.

POLICARPO, J., “Fundamentos teológicos da formação religiosa”, in *Communio*, VI, 1989/1, pp. 26-31.

RATZINGER, J.; BENTO XVI, *Jesus de Nazaré*, Ed. A esfera dos livros, Lisboa, 2008.

ROMERO, M., “Aproximación al currículo oculto en el sistema educativo - La Pedagogia Cristiana”, in *Communio*, año 14, mayo-junio 92, pp. 223-230.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine, *Piloto de Guerra*, in <http://www.citador.pt/textos/e-preciso-restaurar-o-homem-antoine-de-saintexupery> (acedido em 26 de abril de 2014).

SERRALHEIRO, D., “Especificidades e características do Ensino Religioso Escolar”, in *Communio*, VI, 1989/1, pp. 32-38.

SILVA, Manuela, *Ouvi do Vento*, Ed. Pedra Angular, Lisboa, 2009.

SUQUÍA, A., “La nueva evangelización: algunas tareas y riesgos de la hora presente - La Pedagogia Cristiana”, in *Communio*, año 14, mayo-junio 92, pp. 201-222.

VELASCO, J., “Religião e dimensão humana de transcendência”, in *Communio*, VI, 1989/1, pp. 5-14.

VERGOTE, A., “Jesus Cristo como fundamento de uma educação integral”, in *Communio*, VI, 1989/1, pp. 79-87.

VLOET, Johan Van Der, “La fe como fundamento de la pedagogía. La Pedagogia Cristiana”, in *Communio*, año 14, mayo-junio, 1992, pp. 231-238.

VLOET, Johan Van Der, “Religião, Espiritualidade e Educação”, in *Communio*, año XXIII, 2006/4, pp. 411-421.

JORNAL VOZ DA VERDADE, n.º 4043, de 9 de Setembro de 2012, in <http://www.vozdaverdade.org/mobile/link1.php?id=2788>, (acedido em 16 de Março de 2013).

Webgrafia

[Vida: valor ou princípio], in

http://mercaba.org/FICHAS/arvo.net/persona_01.htm (acedido em 16 de março de 2013).

<http://www.filoinfo.bem-vindo.net/filosofia/modules/lexico/entry.php?entryID=572> (acedido em 16 de março de 2013).

[O desafio pedagógico de EMRC], in

http://www.iqc.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=769:o-homem-que-caiu-no-poco&catid=13&Itemid=3 (acedido em 16 de março de 2013).

[Acerca do conceito de dignidade], in.

http://www.cneev.pt/admin/files/data/docs/1273058936_P026_DignidadeHumana.pdf

(acedido em 18 de março de 2013).

[Sobre o conceito de pessoa] in

<http://books.google.pt/books?id=L0DP7SJDwp8C&pg=PA151&lpg=PA151&dq=a+origem+da+no%C3%A7%C3%A3o+de+pessoa+em+pony&source=bl&ots=ZPoPmxCI30&sig=nStpj6fcW0EDWkxnUpBuZoBCLXw&hl=pt-PT&sa=X&ei=px4SVNXVPOfXyQOJtILoCA&ved=0CCkQ6AEwAQ#v=onepage&q=a%20origem%20da%20no%C3%A7%C3%A3o%20de%20pessoa%20em%20pony&f=false>

(acedido em 7 de abril 2014).

[Sobre o conceito de “re” elegere]

http://www.crim.unam.mx/drupal/crimArchivos/Colec_Dig/2008/Blanca_Solares_A/4_Entrevista_con_Lluis_Duch.pdf (acedido em 24 de abril 2014).