



**Universidade Católica Portuguesa
Faculdade de Teologia**

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

Maria Aurora Silvério Abreu

**A construção social do bem comum
como fundamento do cuidado do *outro***

**Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada
Com Orientação de:
Prof.^a Doutora Maria Isabel Pereira Varanda**

**Braga
2022**

*Aos meus pais,
Rosa e Fortunato,
as duas pessoas mais importantes da minha vida,
a quem tive de dedicar menos tempo e atenção,
pela paciência, incentivo, apoio e inspiração em todos os momentos.
E a Deus, por iluminar e proteger a mim e às pessoas que mais amo.*

Agradecimentos

Agradeço a todas as pessoas que me acompanharam para a realização deste projeto, que me deram força para a sua concretização, que tiveram paciência para o ver crescer, não apenas no que a este trabalho final diz respeito, mas a todo o percurso formativo de vários anos, que adiou outros planos, retirando tempo à família e aos amigos. Espero poder recompensá-los.

Em particular, registo um profundo agradecimento à orientadora, Prof.^a Doutora Maria Isabel Pereira Varanda e à professora cooperante Dr.^a Maria José Antunes Rodrigues Dias, pelo competente acompanhamento teórico e prático, bem como por todo o carinho, compreensão e dedicação, com que, ao longo de vários meses, tornaram possível, estimulante e motivador o percurso pedagógico e o trabalho académico.

Resumo

A Doutrina Social da Igreja apresenta o bem comum como um dos seus princípios permanentes, com base na conceção da dignidade e da igualdade de todos os seres humanos. Trata-se de um conjunto de bens e condições de vida que permitem a cada pessoa ou grupo viver dignamente. Entre os bens tidos como essenciais para garantir as condições mínimas de sobrevivência destaca-se a alimentação, considerada pela Organização das Nações Unidas como um Direito Humano.

Quando se dá atenção ao *outro*, que não tem o mínimo para viver, e se partilham com ele alimentos e outros bens essenciais, então, está a colocar-se em prática «A Partilha do Pão», tema da Unidade Letiva do 6º Ano de EMRC, que norteou este Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada. Na cultura e tradição portuguesa, o pão tem um sentido simbólico que supera a matéria natural, pois significa tudo o que é preciso para se poder viver. Deste modo, ao refletirmos sobre os atos de partilha do pão, no horizonte dos conteúdos e ações de ensino e aprendizagem desenvolvidos, abrangemos também outros bens básicos e essenciais que, uma vez partilhados com quem os não tem, são fundamento do cuidado do *outro* e contribuem para a construção do bem comum.

Palavras Chave: Bem comum, ética, cuidado, alteridade, solidariedade, partilha, pão, educação, EMRC.

Abstrat

The Social Doctrine of The Church shows the common good as one of its permanent principles, based on the concept of dignity and equality of all human beings. This means a set of goods and living conditions that allow each person or group to live in dignity. Among the goods seen as essential to guarantee the minimum conditions for survival, food stands out, considered by the United Nations as a Human Right.

When attention is paid to the other, who does not have the least to live on, and food and other essential goods are shared with him, then, «*A Partilha do Pão*» (The Sharing the Bread) is being put into practice, the theme of the EMRC 6th Teaching Unit, that guided this Final Report of the Supervised Teaching Practice. In portuguese culture and tradition, bread has a symbolic meaning that surpasses natural matter, because it means everything you need to live. Thus, when we reflect on the sharing of bread, within the scope of the teaching and learning contents and actions developed, we also cover other basic and essential goods that, once shared with those who do not have them, are the basis for caring for the *other* and help to build the common good.

Keywords: Common good, ethics, care, otherness, solidarity, sharing, bread, education, EMRC.

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Índice de Tabelas	ix
Índice de figuras	ix
Siglas e abreviaturas	xi
INTRODUÇÃO.....	1
I – O BEM COMUM NO MAGISTÉRIO DA IGREJA.....	4
1. Evolução do conceito de bem comum até ao Concílio Vaticano II	5
1.1. <i>Leão XIII: A questão operária</i>	7
1.2. <i>Bento XV: O apelo à paz universal</i>	10
1.3. <i>Pio XI: Justiça e dignidade</i>	10
1.4. <i>Pio XII: O primado do ser humano</i>	11
1.5. <i>João XXIII: Os sinais dos tempos</i>	12
2. O bem comum na Constituição Pastoral <i>Gaudium et spes</i>	15
3. Desenvolvimento do bem comum após o Concílio Vaticano II.....	20
3.1. <i>Paulo VI: Desenvolvimento, o novo nome da paz</i>	21
3.2. <i>João Paulo II: O valor da solidariedade</i>	24
4. Definição de bem comum no <i>Compêndio da Doutrina Social da Igreja</i>	28
5. O bem comum como resposta aos desafios sociais do século XXI.....	32
5.1. <i>Bento XVI: O bem comum como forma de cuidar do outro</i>	33
5.2. <i>Francisco: O bem de todos e para todos</i>	37
6. Síntese conclusiva	45

II – APRENDER A CUIDAR DO OUTRO.....	47
1. O sentido de “outro” segundo Emmanuel Lévinas.....	48
1.1. <i>O outro como um rosto</i>	51
1.2. <i>A responsabilidade pelo outro</i>	55
2. A pedagogia do cuidado em Leonardo Boff	58
2.1. <i>O bom samaritano</i>	59
2.2. <i>O cuidado como “modo-de-ser”</i>	62
3. Do cuidado ao outro à construção do bem comum	68
3.1. <i>Amar com coração e simpatia</i>	69
3.2. <i>Cultivar a ternura</i>	72
3.3. <i>Formar para a carícia essencial</i>	75
3.4. <i>Escutar o coração do outro</i>	78
3.5. <i>Transformar a compaixão em solidariedade</i>	81
4. Síntese conclusiva	83
III – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: «A PARTILHA DO PÃO».....	87
1. A prática de ensino da EMRC no estágio pedagógico	87
1.1. <i>A especificidade da EMRC</i>	88
1.2. <i>Enquadramento funcional da EMRC na escola</i>	90
2. Contexto da intervenção pedagógica.....	95
2.1. <i>A escola</i>	96
2.1.1. <i>Descrição sociodemográfica</i>	97
2.1.2. <i>Identificação de potencialidades e dificuldades</i>	97
2.1.3. <i>Estruturas e equipamentos</i>	98
2.2. <i>O grupo discente</i>	99

3. Processo de ensino e aprendizagem	102
3.1. Aprendizagens essenciais a atingir	104
3.2. <i>Conteúdos a lecionar</i>	105
3.3. <i>Áreas do Perfil dos Alunos a privilegiar</i>	108
3.4. <i>Critérios de avaliação</i>	110
3.5. <i>Planificação da intervenção pedagógica</i>	112
<i>AULA 1: Partilha, alimentação e transformação dos alimentos</i>	119
<i>AULA 2: A alimentação na tradição bíblica e na cultura popular</i>	127
<i>AULA 3: Significado simbólico e religioso do pão e da água</i>	133
<i>AULA 4: Significado simbólico e religioso do Azeite, vinho e cordeiro</i>	146
<i>AULA 5: A alimentação como um Direito Humano</i>	159
<i>AULA 6: Luta contra a fome, partilha, solidariedade e voluntariado</i>	170
4. Reflexão crítica sobre a Prática de Ensino Supervisionada.....	185
 CONCLUSÃO.....	 189
 BIBLIOGRAFIA	 194
Documentos do Magistério	194
Documentos da Conferência Episcopal Portuguesa.....	195
Documentos do Governo e da Escola.....	196
Outras referências.....	197

Índice de Tabelas

Tabela 1: Composição da comunidade educativa.....	96
Tabela 2: Idade das alunas e alunos.....	100
Tabela 3: Aprendizagens Essenciais de EMRC em articulação com outras disciplinas	104
Tabela 4: Conteúdos da Unidade Letiva «A Partilha do Pão»	107
Tabela 5: Planificação da Aula 1	120
Tabela 6: Planificação da Aula 2	128
Tabela 7: Planificação da Aula 3	134
Tabela 8: Planificação da Aula 4.....	147
Tabela 9: Planificação da Aula 5	161
Tabela 10: Planificação da Aula 6	172

Índice de figuras

Figura 1: Folha de rosto da apresentação de PowerPoint da 1ª leção.....	116
Figura 2: Sumário inserido na apresentação de PowerPoint da 1ª leção	117
Figura 3: Último diapositivo da apresentação de PowerPoint da 1ª leção.....	118
Figura 4: Atividade adaptada sobre a partilha dos alimentos e a refeição	121
Figura 5: Proposta de atividade apresentada com <i>link</i> em QR-Code	123
Figura 6: O significado da palavra «Partilhar», segundo os alunos e alunas	124
Figura 7: Significado de «Alimentação».....	124
Figura 8: Qual a tua refeição favorita?	125
Figura 9: A transformação dos alimentos.....	126
Figura 10: Atividade adaptada sobre o fabrico do pão	129
Figura 11: A sabedoria popular dos provérbios sobre a alimentação	130
Figura 12: Deus alimenta o seu Povo no deserto	131
Figura 13: A lenda das rosas, versão de Natércia Rocha.....	136
Figura 14: Atividade adaptada sobre a «Lenda da Rainha Santa Isabel».....	138
Figura 15: Pão de Santo António benzido e pão normal para alimentação	139
Figura 16: Significado simbólico e religioso do pão.....	140
Figura 17: Etiqueta dos saquinhos com pão ázimo e QR-Code com <i>link</i> do documentário ..	141
Figura 18: Saquinhos com pão ázimo entregues como reforço da aprendizagem.....	141

Figura 19: Água engarrafada para beber e água do Batismo.....	143
Figura 20: Significado simbólico e religioso da água	144
Figura 21: Mesa posta com pão, água, azeite, vinho e cordeiro.....	149
Figura 22: Atividade adaptada sobre: azeite, vinho e cordeiro	150
Figura 23: Principais usos dados ao azeite	151
Figura 24: Significado simbólico do azeite	152
Figura 25: Significado religioso do azeite.....	153
Figura 26: Frasco para construir a lamparina de azeite.....	153
Figura 27: Significado simbólico do vinho	154
Figura 28: Significado religioso do vinho	155
Figura 29: Significado religioso do cordeiro.....	156
Figura 30: Avaliação formativa em Wordwall, jogo sobre a simbologia dos alimentos.....	157
Figura 31: Atividade adaptada «Refeição: família sentada à mesa a comer»	162
Figura 32: Revisão das aprendizagens da lecionação anterior	163
Figura 33: Produção e comércio dos alimentos.....	164
Figura 34: Apresentação da alimentação como um Direito Humano.....	166
Figura 35: O desperdício alimentar	166
Figura 36: Causas naturais e humanas da fome.....	167
Figura 37: Etiqueta dos saquinhos com doces e QR-Code com <i>link</i> para vídeo do Papa	169
Figura 38: Saquinhos com doces e QR-Code com <i>link</i> para vídeo do Papa	169
Figura 39: Atividade adaptada «Partilha de um lanche entre colegas».....	174
Figura 40: Revisão das aprendizagens das aulas anteriores	175
Figura 41: Apresentação do vídeo sobre o voluntariado	177
Figura 42: Vídeo «Uma família humana - comida para todos»	179
Figura 43: Preparação dos alimentos para a Dinâmica de Grupo.....	180
Figura 44: Postal entregue aos discentes na última aula (verso).....	181
Figura 45: Escala de Likert de tripla entrada para auto e heteroavaliação	182

Siglas e abreviaturas

CA	<i>Centesimus annus</i>
CD	Cidadania e Desenvolvimento
CDSI	Compêndio da Doutrina Social da Igreja
CN	Ciências Naturais
CV	<i>Caritas in veritate</i>
Dir.	Direção
DPC	Diretório Para a Catequese
EG	<i>Evangelii gaudium</i>
EMRC	Educação Moral e Religiosa Católica
ET	Educação Tecnológica
<i>et Al.</i>	<i>Et Alter</i> (e outros)
EV	Educação Visual
Ex	Êxodo
FAO	Food and Agriculture Organization
FT	<i>Fratelli tutti</i>
Gn	Gênesis
GS	<i>Gaudium et spes</i>
Ing.	Inglês
Lc	Lucas
LE	<i>Laborem exercens</i>
LS	<i>Laudato si</i>
Mc	Marcos
MM	<i>Mater et magistra</i>
Mt	Mateus
OA	<i>Octogesima adveniens</i>
Org.	Organização
Port.	Português
PP	<i>Populorum progressio</i>
RN	<i>Rerum novarum</i>
SRS	<i>Sollicitudo rei socialis</i>
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

Cada discente é uma pessoa em formação, que transporta consigo a uma história pessoal singular e em crescimento, de onde brotam rebentos sempre novos, a cada encontro, como desafios ao labor da docência, de os fazer despontar para uma luz autêntica. Todos habitam o mesmo universo de ensino e aprendizagem, em diálogo e interação, procurando não apenas os saberes, mas os significados.

Este trabalho de Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada reflete braçadas desses rebentos, que ajudámos a cultivar, durante o momento de ensino e aprendizagem, previamente estabelecido. Enquadra-se no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências Religiosas da Universidade Católica Portuguesa, para a obtenção da especialização em ensino de Educação Moral e Religiosa Católica, sob a competente orientação e supervisão da Professora Doutora Isabel Varanda. Contou com o precioso contributo de um grupo de discentes e o sempre oportuno apoio e orientação da professora cooperante, Dra. Maria José Dias. Decorreu na Escolas Básica Dr. Francisco Sanches, sede do Agrupamento com o mesmo nome, desenvolvendo-se numa turma do 6º Ano de escolaridade, com base na Unidade Letiva «A Partilha do Pão».

Na estruturação do referencial teórico, que apoia a prática letiva aplicada, responde-se a duas problemáticas que derivam do próprio título atribuído ao Relatório. Assim, o primeiro termo, sobre «A construção social do bem comum», suscita a questão do envolvimento social dos indivíduos e dos grupos na construção de um bem comum, que afeta necessariamente o conjunto de bens e condições de vida objetivos e essenciais para que se possa viver dignamente. Procuraremos desenvolver esta temática, no primeiro capítulo, a partir da reflexão social da Igreja, sempre atenta aos problemas concretos da humanidade, ao longo do tempo. Por sua vez, com o segundo termo do título colocamos a hipótese de a construção desse bem comum poder estar relacionada com o fundamento para o cuidado do *outro*. O pronome indefinido “outro” surge frequentemente em itálico, para assinalar não alguém concreto, mas qualquer pessoa diferente de mim. Para podermos defini-lo e identificá-lo, no segundo capítulo, acompanharemos o pensamento do filósofo Emmanuel Lévinas. Depois seguiremos de perto a reflexão do teólogo Leonardo Boff, a fim de entendermos o que significa “cuidar”, sobretudo “cuidar do *outro*”. Em seguida, atendendo aos conteúdos e ações didático-pedagógicas desenvolvidos durante nossa Prática de Ensino Supervisionada, iremos considerar, com o

terceiro capítulo, o desenvolvimento uma prática de ensino de EMRC, que estabeleça uma relação entre a construção do bem comum, o cuidado do outro e a partilha do pão, significando este não apenas um simples alimento, mas a totalidade de bens e condições essenciais para a vida digna do ser humano.

Torna-se, assim, clara a razão de distribuir este trabalho por três capítulos. No primeiro, iremos destacar a doutrina social do Magistério da Igreja, com base no *Compêndio da Doutrina Social da Igreja* (CDSI), pois esta obra recolhe os principais temas sociais desenvolvidos pelos diversos Papas, nos respetivos documentos. Efetivamente, no CDSI encontramos uma espécie de compilação do pensamento social da Igreja desde o Papa Leão XIII, que nos legou a Encíclica *Rerum novarum*, o primeiro documento oficial da Igreja sobre doutrina social. Assim, o CDSI orientará, no primeiro capítulo, o nosso trabalho de investigação, como uma espinha dorsal, de onde estabelecemos pontes para o pensamento social de Bento XV, Pio XI, Pio XII e João XXIII. Do mesmo modo, o CDSI também nos ajudará a compreender a doutrina social da Igreja estabelecida no Concílio Vaticano II, especialmente na Constituição Pastoral *Gaudium et spes*, que fixou uma definição de “bem comum”. Não significa isto que iremos simplesmente reproduzir o que se diz no CDSI. Seria demasiado redutor. Ao contrário, conforme veremos, vamos procurar nos documentos do Magistério da Igreja, o que de mais significativo foi dito direta ou indiretamente sobre o “bem comum”, de que forma foi tratado o tema e como evoluiu ao longo do tempo, de acordo com as mudanças sociais, políticas e económicas que foram ocorrendo no mundo. Por isso, depois do Concílio Vaticano II, continuaremos a nossa investigação nos documentos promulgados por Paulo VI, João Paulo II, Bento XVI e Francisco. Este capítulo termina com uma síntese conclusiva, que alude àqueles que nos parecem ter sido os principais contributos da doutrina social da Igreja para a construção do bem comum na sociedade humana até aos dias de hoje.

No segundo capítulo, começaremos por destacar o sentido do “outro” conforme o pensamento de Emmanuel Lévinas. Este “outro” que nos aparece diante de nós como um rosto, que nos convoca e a quem podemos e devemos cuidar, fazendo-nos responsáveis por ele. Segue-se um subcapítulo inspirado na vasta reflexão de Leonardo Boff sobre a pedagogia do cuidado. A partir do episódio bíblico do bom samaritano, lido sobretudo na perspetiva da Encíclica *Fratelli tutti*, do Papa Francisco, procuraremos entender de que forma o cuidado do outro se pode tornar, na nossa vida, como um “modo-de-ser”. Depois, percorrendo uma sequência de ações, propostas pelo autor, estabeleceremos um itinerário que nos pode levar do cuidado do

outro à construção do bem comum, passando pelo amor com coração e simpatia, pela ternura, pela carícia essencial, por saber escutar e por aprender a compaixão, no seu sentido original. Não podemos, neste enquadramento, esquecer os conteúdos do tema lecionado durante a Prática de Ensino Supervisionada, pelo que a síntese com que concluímos este capítulo terá presente a temática da partilha do pão, considerada como uma forma de realizar, ao mesmo tempo, o “bem comum” e “o cuidado do outro”.

No terceiro capítulo referimo-nos à nossa Prática de Ensino Supervisionada. Começaremos por enunciar a EMRC e a prática de ensino desta disciplina no quadro do ensino básico em Portugal, tendo em vista o nosso estágio pedagógico. Neste sentido, referiremos as principais especificidades que caracterizam a disciplina, bem como o seu enquadramento funcional na escola. Em seguida, respeitando escrupulosamente por razões deontológicas a privacidade dos intervenientes no processo educativo, apresentamos o contexto escolar e o grupo de discentes com os quais tivemos o privilégio de trabalhar ao longo de várias semanas durante o segundo período. Segue-se a descrição analítica da nossa prática de ensino, desde a sua planificação, passando pela aplicação e avaliação das lecionações. A encerrar este capítulo, faremos uma concisa reflexão crítica global sobre a Prática de Ensino Supervisionada.

Cada um destes capítulos termina com uma breve síntese conclusiva, que exprime as principais perceções obtidas com o trabalho de desenvolvimento dos conteúdos, estabelecendo a ponte para a temática seguinte. Por fim, tendo realizado este percurso, iremos procurar extrair algumas conclusões, dando resposta às questões que deixamos nesta introdução e que desencadeiam a nossa investigação. Para isso, conjugaremos articuladamente os resultados alcançados através do trabalho de pesquisa documental e os dados da experiência letiva, que nos conferiu a Prática de Ensino Supervisionada.

Por fim, remetemos para o suporte documental recolhido no Dossier da Prática de Ensino Supervisionada, que fomos elaborando ao longo do estágio. Nele se recolhem os instrumentos didático-pedagógicos utilizados para planificar, aplicar e avaliar as aprendizagens, nas evidências dos materiais criados e adaptados para as lecionações. A versão em formato digital do Relatório e do Portfólio, incluem as necessárias ligações (*links*) para os recursos que não podem ser impressos, tais como filmes, vídeos, documentários, jogos, dinâmicas, entre outros. As apresentações e planificações têm, do mesmo modo, ligações para os documentos originais, incluindo as animações de PowerPoint.

I – O BEM COMUM NO MAGISTÉRIO DA IGREJA

O conceito de bem comum é um legado que a Igreja desenvolveu mais além da visão dos filósofos clássicos gregos, fazendo dele um dos atuais pilares da sua Doutrina Social. A sua fundamentação metafísica assenta na convicção cristã da dignidade da pessoa humana como criatura de Deus. Todavia, num mundo secularizado, a relevância do bem comum tem sido relativizada pelo individualismo, que domina hoje a conceção da sociedade.

As raízes filosóficas do conceito de bem comum assentam em Platão, que, de forma indireta, advoga uma forma de justiça que dá a cada um o que lhe pertence dentro do princípio universal de que a lei e o direito são iguais e comuns a todos. Este conceito, é retomado por Aristóteles sob a forma de “vida boa”, no sentido de excelência e de plenitude, tanto individual como coletiva. Tal como Platão, também Aristóteles não utiliza a expressão “bem comum”, mas refere, por um lado, o bem que cada um pode obter para si próprio, achando que é suficiente para se sentir satisfeito; e, por outro lado, o bem que o Estado obtém para os seus cidadãos com a finalidade de satisfazer as suas necessidades. Aristóteles questiona, então, a possibilidade de satisfazer socialmente todas as necessidades individuais, se numa sociedade cada um tem o seu fim específico e busca o seu bem individual. Para este filósofo, buscar individualmente o próprio bem não pode ser recusada, pois é próprio de cada um fazê-lo, tal como, por exemplo, o bem da medicina é a saúde; o bem da estratégia militar é a vitória; e o bem da construção civil é o edifício. A razão desta legitimidade, que coloca a questão ao nível das finalidades individuais ou coletivas, encontra-se nos conceitos de “bem supremo”, “bem completo” ou “felicidade”, ou seja, o único fim verdadeiramente universal¹.

Esse bem supremo, completo ou felicidade, que na filosofia aristotélica são o denominador comum da satisfação e da realização humana, vieram a ser reinterpretados pela Doutrina Social da Igreja, ao longo de mais de um século, conforme veremos, como um património que não pode ser negado a nenhum ser humano.

¹ Cf. Manuel Ferreira. «O Elogio do Bem Comum». In Comissão Nacional Justiça e Paz; Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa. *O Elogio do Bem Comum numa Cultura de Raiz Individualista. Contributos da Doutrina Social da Igreja*. Lisboa: II Seminário sobre Doutrina Social da Igreja, 2008, 9-12.

É no seio de modelos unitários de sociedade que desponta com naturalidade a lógica do bem comum, pois os membros do mesmo grupo sentem-se espontaneamente motivados à proteção mútua e, por conseguinte, à busca e promoção de um bem que lhes é comum, com base na obtenção dos mesmos benefícios para todos. A Igreja defende que, apesar da pluralidade de interesses individuais das pessoas, grupos, sociedades, organizações ou nacionalidades, a família humana é uma só e, no que diz respeito ao essencial, há um bem comum que a todos pode e deve pertencer.

Neste enquadramento, iremos atender à evolução do conceito de bem comum à luz da Doutrina Social da Igreja, acompanhando os principais documentos do Magistério e o pensamento dos Papas, a partir de Leão XIII, procurando salientar algumas linhas de ação que nos permitam estabelecer a ponte entre a construção do bem comum e o cuidado do outro.

1. Evolução do conceito de bem comum até ao Concílio Vaticano II

Em tempos socialmente difíceis para as populações do século XIX, causados sobretudo pelos efeitos da Revolução Industrial, a Igreja foi a primeira instituição a responder com uma palavra de intervenção social, que veio a constituir-se, mais tarde, como o corpo da sua doutrina social. O ideal de modernidade não se restringiu ao domínio das elites intelectuais do Iluminismo e da Revolução Francesa, do século XVIII, mas encorajou, por meio do progresso científico e técnico, a burguesia, como classe social emergente, a assumir o protagonismo da nova Revolução Industrial, que se prolongou pelo século XIX. Estas convulsões políticas e económicas tiveram grande repercussão social por todo o mundo ocidental, que implicou uma transformação radical na forma de conceber as relações do ser humano com o mundo, com os outros e com Deus.

Na esfera social, as profundas mudanças no sistema económico dos países desenvolvidos, acabou por prejudicar as condições de trabalho e de vida dos trabalhadores. Os homens e mulheres, expostos à dinâmica do trabalho da era da industrialização, sobreviviam

em condições materiais de vida tão deploráveis e prejudiciais, que fizeram soar o compromisso social, que brota da fé cristã².

A nível filosófico e político, no século XIX, a resposta deu origem a uma corrente de pensamento que ficou conhecida como socialismo, propondo um projeto de convivência social utópico, que veio a evoluir para o marxismo, conduzido por Marx e Engels, os redatores do «Manifesto Comunista» (1848). Apesar da diversidade de teorias propostas, elas partem de um denominador comum, segundo o qual, na conjunção do binómio indivíduo-sociedade, se privilegiam as relações sociais e comunitárias, reprimindo-se as prerrogativas individuais e privadas. Como projeto social, o socialismo de Marx e Engels propõem um modelo de sociedade onde pela produção de bens e pelo progresso social se poderia atingir o bem comum do proletariado³.

A Igreja, diante da dolorosa realidade da pobreza gerada pela industrialização, no século XIX, percebeu que esta nova realidade exigia não só uma forma diferente de abordar os problemas, mas também um método diferente de apreender o cenário social. Os Papas que pontificaram desde Leão XIII até ao Concílio Vaticano II, Pio X, Bento XV, Pio XI, Pio XII e João XXIII, amparados pelos princípios permanentes e universais do Evangelho, focaram o olhar da Igreja sobre a sociedade humana. A Igreja começou por identificar e denunciar a situação social dos trabalhadores que trabalhavam nas fábricas e viviam nas zonas industrializadas, onde a sua realidade era alarmante. Em seguida, teceram fortes críticas aos sistemas políticos e económicos, tanto do capitalismo liberal como do socialismo, fazendo, ao mesmo tempo, a defesa dos direitos humanos mais básicos, entres os quais começa a ganhar

² De um modo geral, a Revolução Industrial, na Europa, causou insatisfação, desespero, enfermidades e fome nas classes operárias, que viviam do seu trabalho. As grandes massas de camponeses e artesãos, que, deixando o campo, se transferiram para as grandes fábricas, em breve se sentiram desamparadas e exploradas. Deixando o campo e passando para a cidade, perderam as suas redes de apoio naturais baseadas na família e na boa vizinhança. Expostos à disciplina do trabalho, muitas vezes organizado em turnos contínuos, onde eram apenas um apêndice das máquinas, viram degradar a sua qualidade de vida, tanto no local de trabalho, como nos momentos de descanso. Nas fábricas, enfrentavam jornadas de até dezoito horas de trabalho, salários insuficientes para compensar os gastos, frequentes acidentes de trabalho. Nos momentos de descanso, enfrentavam a superlotação dos albergues, a promiscuidade, o alcoolismo, o abuso sexual, a prostituição, surtos epidémicos, suicídios, desequilíbrios mentais: cf. Fernandez, Felipe Manuel Nieto. «El bien común universal en la Pacem in Terris. Relectura de la propuesta de Juan XXIII desde el pensamiento político católico y la doctrina social de la Iglesia como principio constructor de vida social para nuestro tiempo». Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 2017, 221.

³ Cf. Fernandez, *El bien común universal*, 226-227.

destaque, na visão da Igreja, o direito à propriedade privada, os salários justos e as melhorias das condições de trabalho⁴.

No início deste primeiro capítulo, queremos destacar o pensamento social da Igreja, começando pelo pontificado do Papa Leão XIII, até João XXIII, passando por Bento XV, Pio XI e Pio XII. Para isso, seguiremos o roteiro estabelecido no 3º ponto do capítulo III do CDSI, principalmente na alínea b) «Da *Rerum novarum* aos nossos dias», realizando um trabalho de pesquisa documental sobre os principais documentos de natureza social, publicados por cada Pontífice.

1.1. Leão XIII: A questão operária

Com a Encíclica *Rerum novarum* (RN)⁵, de 15 de maio de 1891, o Papa Leão XIII (1878-1903) deu o primeiro passo para a construção do edifício social da Igreja. Desde então, a sociedade, a economia, a política e a cultura, tornaram-se temas do Magistério eclesiástico, de onde começaram a emergir os grandes princípios construtores da vida social, como o bem comum. Portanto, a Encíclica *Rerum novarum* marca o início da doutrina social da Igreja.

«Ela examina a condição dos trabalhadores assalariados, particularmente penosa para os operários das indústrias, afligidos por uma indigna miséria. A questão operária é tratada segundo a sua real amplitude: é explorada em todas as suas articulações sociais e políticas, para ser adequadamente avaliada à luz dos princípios doutrinários baseados na Revelação, na lei e na moral natural»⁶.

Neste texto da Encíclica, o Papa Leão XIII considera que as propostas políticas e económicas de construção social, tanto de liberais como de socialistas, são sustentadas ou por uma liberdade desordenada, no primeiro caso, ou por uma igualdade absolutizada, no segundo, que, em ambos os casos, apenas levam à criação de conflitos sociais. Para evitá-los, o Pontífice propõe que se coloque acima de tudo o profundo respeito pela pessoa humana e que se procure,

⁴ Cf. Fernandez, *El bien común universal*, 241.

⁵ Leão XIII. «Encíclica *Rerum novarum*». *Acta Apostolicae Sedis*, 23 (1890-1891) 641-670.

⁶ Conselho Pontifício Justiça e Paz, *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*, 89. São João do Estoril: Principia, 2005.

antes do lucro, a construção do bem comum. O Estado, como depositário legítimo da autoridade, tem o dever de ser o veículo que, pelo exercício do poder e da faculdade reguladora, leva os indivíduos a buscar os fins mais nobres para os cidadãos e para a sociedade. Esta responsabilidade está carregada, obviamente, de um forte conteúdo ético, totalmente vinculado ao conceito de bem comum, baseado na caridade e na justiça⁷.

Na *Rerum novarum*, Leão XIII, em vez de confrontar abertamente as abordagens dos pensadores modernos, tratou de mostrar ao mundo a miserável situação económica e social vivida nas cidades e nas indústrias, para, em seguida, dar uma resposta aos problemas detetados a partir da moral cristã, considerando tanto o bem-estar dos indivíduos como o benefício de toda a sociedade. Estas virtudes da Encíclica de Leão XIII, são-nos confirmadas pelo *Compêndio da Doutrina Social da Igreja (CDSI)*:

«A *Rerum novarum* enumera os erros que provocam o mal social, exclui o socialismo como remédio e expõe, precisando-a e atualizando-a, a doutrina católica acerca do trabalho, do direito de propriedade, do princípio de colaboração contraposto à luta de classe como meio fundamental para a mudança social, sobre o direito dos fracos, sobre a dignidade dos pobres e sobre as obrigações dos ricos, sobre o aperfeiçoamento da justiça mediante a caridade, sobre o direito a ter associações profissionais»⁸.

A espinha dorsal da doutrina defendida pela *Rerum novarum* consiste em considerar o primado do ser humano, como criatura de Deus, de onde deriva a igualdade entre os cidadãos, que se reúnem, como no corpo humano, com diferentes graus e funções para colaborar no interesse comum e na construção do bem comum. No centro da sua proposta está, portanto, o bem comum, que deve ser tido como um objetivo primordial dos Estados e de todos os agentes sociais. Para Leão XIII, a vida social é construída potencializando o bem comum, que, em parte, impõe limites ao Estado no exercício da sua autoridade sobre os cidadãos. Por outro lado, não afasta a participação tanto dos indivíduos quanto das sociedades que compõem o tecido da vida social, respeitando, ao mesmo tempo, a propriedade privada e o protagonismo dos grupos

⁷ Cf. Fernandez, *El bien común universal*, 251-252.

⁸ *CDSI*, 89.

empresariais. Mas, estes grupos devem não só gerar benefícios, mas também distribuí-los pelos indivíduos, de forma justa e equitativa⁹.

O conceito de bem comum proposto por Leão XIII, tanto na *Rerum novarum*, como nos documentos subsequentes, nomeadamente nas Encíclicas *Immortale Dei*¹⁰, de 1885, sobre as relações Igreja-Estado, e *Quod apostolici muneris*¹¹, de 1878, que critica o socialismo, o comunismo e o niilismo, tem uma forte componente ética, sendo apresentado como princípio básico para a construção de uma sociedade sustentada em relações fraternas, onde a ordem reine pela harmonia das virtudes sociais da justiça, da caridade e da verdade¹².

Em síntese, podemos dizer que, com a *Rerum novarum*, Leão XIII influenciou o pensamento dos seus sucessores, lançando, ao mesmo tempo, as primeiras estruturas para a resposta social da Igreja. Ou seja, a doutrina social da Igreja foi não apenas iniciada, mas também provocada por esta Encíclica, o que significa que irá ter continuidade na ação dos futuros Papas, como resposta às questões sociais, políticas e económicas de cada tempo.

Isto supõe uma permanente atualização do diagnóstico crítico sobre a vida em sociedade e, ao mesmo tempo, uma capacidade de propor novas formas de atuar, sem desvirtuar os princípios éticos e o fundamento antropológico da doutrina cristã. Pio X (1903-1914), que sucedeu a Leão XIII, deixou claro o propósito da Igreja manter a sua liberdade face aos Estados, contando que estes salvaguardem os direitos da Igreja, da religião e dos cidadãos. Acerca do bem comum, não realizou qualquer desenvolvimento conceitual, mas, através da ação católica, propôs a intervenção social da Igreja, tendo em vista a construção do bem comum social e económico, em favor de cada membro da sociedade humana¹³.

⁹ Cf. R. R. Martino. «León XIII en el pasaje entre dos siglos». In A. Galindo García; J. Barrado Barquilla (eds.), *León XIII y su tiempo*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca, 2004, 48-49.

¹⁰ Leão XIII. «Encíclica *Immortale Dei*». *Acta Apostolicae Sedis*, 18 (1885) 161-180.

¹¹ Leão XIII. «Encíclica *Quod apostolici muneris*». *Acta Apostolicae Sedis*, 11 (1878) 369-376.

¹² Cf. Galindo García. «La recepción de la doctrina social de la Iglesia de León XIII». In Galindo García; Barrado Barquilla (ed.). *León XIII y su tiempo*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca, 2004, 247.

¹³ Cf. Fernandez, *El bien común universal*, 258.

1.2. Bento XV: O apelo à paz universal

Bento XV (1914-1922) chega ao pontificado no contexto da Primeira Guerra Mundial, sendo seu propósito ser pastor de todos, porque em ambos os lados do conflito estava envolvido o seu rebanho. No final de 1914, na Encíclica *Ad beatissimi Apostolorum*¹⁴, convocou as nações para a paz e, sem medo, condenou a violência da Guerra, como um crime odioso. No entanto, uma das suas maiores contribuições foi a formulação da ideia da necessidade de fortalecer os laços de união entre as nações, para promover a paz e a concórdia¹⁵. Com a promulgação, em 1920, da Encíclica *Pacem, Dei munus pulcherrimum*¹⁶, descreve a terrível situação das nações, após o primeiro conflito mundial, e faz um apelo à paz universal, que lhe parece possível conjugando os avanços da tecnologia com o trabalho de todos, desde que realizado em prol do bem comum¹⁷.

1.3. Pio XI: Justiça e dignidade

O Papa Pio XI (1922-1939), na primeira Encíclica social que promulgou, *Ubi arcano*¹⁸, realiza uma análise dos males que afetam as pessoas, entre os quais destaca a falta de fraternidade e a ambição desmedida pelos bens materiais, tanto na esfera individual, como na esfera social e pública. Mas o seu contributo para a doutrina social da Igreja estava reservado para 1931¹⁹. Nesse ano, ao comemorem-se os quarenta anos da *Rerum novarum*, de Leão XIII, publica a Encíclica *Quadragesimo anno*²⁰.

«O Papa relê o passado à luz de uma situação económico-social em que, à industrialização se juntara a expansão do poder dos grupos financeiros, em âmbito nacional e internacional. Era o período pós-bélico, em que se iam afirmando na Europa os regimes totalitários, enquanto se

¹⁴ Bento XV. «Encíclica *Ad beatissimi Apostolorum*». *Acta Apostolicae Sedis*, 6 (1914) 565-581.

¹⁵ Cf. Fernandez, *El bien común universal*, 257-258.

¹⁶ Bento XV. «Encíclica *Pacem, Dei munus pulcherrimum*». *Acta Apostolicae Sedis*, 12 (1920) 209-218.

¹⁷ Cf. Fernandez, *El bien común universal*, 258.

¹⁸ Pio XI. «Encíclica *Ubi arcano*». *Acta Apostolicae Sedis*, 14 (1922) 673-700.

¹⁹ Cf. Fernandez, *El bien común universal*, 263.

²⁰ Pio XI. «Encíclica *Quadragesimo anno*». *Acta Apostolicae Sedis*, 23 (1931) 117-228.

exacerbava a luta de classe. A Encíclica adverte acerca da falta de respeito à liberdade de associação e reafirma os princípios de solidariedade e de colaboração para superar as antinomias sociais. As relações entre capital e trabalho devem dar-se sob o signo da colaboração»²¹.

Pio XI assume todo o legado dos princípios norteadores da doutrina social da Igreja, mas dá nova vitalidade ao conceito de bem comum, na medida em que lhe reforça a associação às questões da justiça e da dignidade. Assim, o bem comum é ampliado com novas dimensões, que passam por uma série de condições de bem-estar essenciais para evitar as injustas diferenças entre ricos e pobres; e para gerar condições de vida mais digna para todos. Tais condições passam pelo direito de propriedade, a preocupação com a vida dos trabalhadores, a correta avaliação do trabalho individual e o direito a um salário justo. Para o Sumo Pontífice, os Estados, os governos e os diversos dispositivos legais devem estar orientados à promoção do bem comum, na medida em que lhes compete não só esse mesmo fim, mas também o de respeitar a dignidade humana de todos os cidadãos, garantindo a paz e a segurança de todos e promovendo o exercício dos direitos para construir o seu bem-estar material e espiritual. Pio XI procura deixar claro que o objetivo da justiça social deve ser o bem comum da sociedade e dos indivíduos. Este propósito torna-se visível na *Quadragesimo anno*, quando são especificados os direitos das pessoas e grupos a que pertencem, os quais não se baseiam no vínculo que deriva do trabalho, mas no facto de que todos os seres humanos são iguais em dignidade²².

1.4. Pio XII: O primado do ser humano

Pio XII (1939-1958) não publicou encíclicas sociais, embora tivesse a difícil tarefa de exercer o seu Pontificado num momento histórico extremamente duro para a vida da Igreja e do mundo. Para além de ter de enfrentar o secularismo, crescente nos países mais ricos da Europa, viveu ainda o difícil período da Segunda Guerra Mundial e suas consequências históricas, sociais, políticas e económicas. É-lhe reconhecido o dom de ser um grande

²¹ *CDSI*, 91.

²² Cf. Fernandez, *El bien común universal*, 264-268.

intelectual, qualidade que demonstrou na clareza e nitidez com que preparou e transmitiu os seus muitos discursos e mensagens radiofónicas²³.

«As Radiomensagens natalícias de Pio XII, juntamente com outros importantes discursos em matéria social, aprofundam a reflexão magisterial sobre uma nova ordem social, governada pela moral e pelo direito e fundada na justiça e na paz»²⁴.

No horizonte do seu pensamento social é de assinalar o valor incondicional que atribui à vida e dignidade da pessoa humana. No campo da construção do bem comum, que é o assunto que nos prende neste trabalho, Pio XII propõe um método que permite transpor a tensão entre o indivíduo e a sociedade, tanto a nível nacional como internacionalmente, que consiste em considerar uma linha intransponível composta pelos direitos humanos. Portanto, o ser humano deve estar presente no início e no fim de qualquer estrutura social, política ou económica, porque possui uma dignidade que lhe confere direitos essenciais invioláveis, que estão acima de qualquer outra razão. O Santo Padre defende que qualquer Estado tem a legitimidade de legislar para o bem comum da sociedade de que é responsável, tendo em vista a salvaguarda das condições necessárias a todos os cidadãos para o desenvolvimento das suas qualidades e ofícios, da sua vida material, intelectual e religiosa. Ou seja, para o bem comum, o Estado pode exigir, em alguns casos, que o indivíduo sacrifique seu bem pessoal por um bem maior, desde que não seja prejudicado nos direitos essenciais. Por sua vez, o bem comum surge como um conjunto de condições externas e necessários, sem as quais a sua construção não é possível nem verificável²⁵.

1.5. João XXIII: Os sinais dos tempos

O Magistério de João XXIII (1958-1963) foi marcado, a nível mundial, pela guerra fria entre as superpotências, com o começo das ameaças nucleares, a insustentabilidade do sistema

²³ Cf. Margherita Marchione. «Pío XII, Architetto di pace». Roma: Pantheon, 2000, 56.

²⁴ *CDSI*, 93; cf. Pio XII. «Radiomensagem na Solenidade de Pentecostes: 50º Aniversário da Carta Encíclica “Rerum Novarum” de Leão XIII». Disponível em: https://www.vatican.va/content/pius-xii/pt/speeches/1941/documents/hf_p-xii_spe_19410601_radiomessage-pentecost.html.

²⁵ Cf. Fernandez, *El bien común universal*, 276-277.

colonial e a divisão entre os dois hemisférios: a Norte, os países ricos; a Sul, os países pobres. Quando acedeu ao pontificado, ainda a Europa se recompunha dos horrores da Segunda Guerra Mundial, ansiando um novo começo:

«O reinício após as devastações da guerra, a descolonização da África, os primeiros tímidos sinais de um degelo nas relações entre os dois blocos, americano e soviético. Neste clima, o beato João XXIII lê em profundidade os “sinais dos tempos”»²⁶.

Ao nível da vida eclesial, foi este o Papa que convocou e iniciou o Concílio Vaticano II, cabendo ao seu sucessor, Paulo VI, a obra de o continuar e encerrar. No âmbito da doutrina social da Igreja, João XXIII enunciou o princípio da solidariedade do género humano, com o qual apelava à necessidade dos Estados enfrentarem juntos os problemas que afetaram toda a humanidade²⁷.

Deixou-nos duas Encíclicas magistrais: *Mater et Magistra*²⁸, de 1961, que responde aos desequilíbrios socioeconómicos; e *Pacem in Terris*²⁹, de 1963, que aborda o problema da paz mundial. Com esta dupla contribuição, o Papa faz a ligação entre a justiça social e a paz.

A *Mater et Magistra* assinala os 70 anos da publicação da encíclica *Rerum Novarum* e é considerada um dos documentos mais importantes da doutrina social da Igreja. Nela se faz uma corajosa leitura dos sinais dos tempos, sendo retomados os princípios sociais apontados pelos papas anteriores, aplicando-os às novas realidades sociais. A análise socioeconómica foca-se sobretudo nas desigualdades e nos desequilíbrios que a provocam.

«As palavras-chave da Encíclica são comunidade e socialização: a Igreja é chamada, na verdade, na justiça e no amor, a colaborar com todos os homens para construir uma autêntica comunhão. Por tal via o crescimento económico não se limitará a satisfazer as necessidades dos homens, mas poderá promover também a sua dignidade»³⁰.

As propostas sociais incidem sobre os princípios da justiça e da equidade, introduz como elemento de ação sobre a realidade a eficácia especificada num projeto de recuperação da ordem

²⁶ CDSI, 94.

²⁷ Cf. Fernandez, *El bien común universal*, 419.

²⁸ João XXIII. «Encíclica *Mater et Magistra*». *Acta Apostolicae Sedis*, 53 (1961) 401-464.

²⁹ João XXIII. «Encíclica *Pacem in Terris*». *Acta Apostolicae Sedis*, 55 (1963) 257-304.

³⁰ CDSI, 94.

moral para organizar a convivência humana, onde o bem comum surge como um valor primordial, que pode e deve ser alcançado³¹.

«Com a Encíclica *Pacem in terris*, João XXIII põe de realce o tema da paz, numa época marcada pela proliferação nuclear. [...] sublinha a importância da colaboração entre todos: é a primeira vez que um documento da Igreja é dirigido também a “todas as pessoas de boa vontade”»³².

A paz surge, nesta Encíclica, como o outro eixo da questão social. A falta dela está relacionada com a desorganização social predominante no campo político, pelo que os diferentes Estados devem criar entre si uma nova relação, que defenda o equilíbrio geopolítico e económico. João XXIII considera que a paz mundial é possível caminhando da ordem moral para a ordem social. Na esfera relacional do ser humano, a construção do tecido social deverá ter como modelo o bem comum, que se mostra como o eixo em torno do qual todos poderão alcançar o seu verdadeiro fim, que consiste na felicidade humana individual e social³³.

Desde Leão XIII, o Magistério pontifício tem exercido a sua autoridade ética para intervir em questões sociais, avaliando-as a partir dos princípios da teologia moral e da antropologia teológica. Nesse sentido, os seguintes Papas que pontificaram até ao Concílio Vaticano II, isto é, Pio X, Bento XV, Pio XII e João XXII, foram unânimes em defender que a Igreja pode e deve ter uma palavra moralizadora sobre o mundo e ordem social. Deste modo, a Igreja universal e local sente-se na obrigação de ajudar os Estados a alcançar uma restauração da ordem social existente, tantas vezes degradada pelas condições laborais nas indústrias e pelos graves conflitos bélicos, principalmente as duas grandes guerras mundiais³⁴. Estes propósitos passam, em nosso entender, por uma clara proposta ética e social que promova a construção do bem comum, colocando no centro toda a humanidade, por oposição ao liberalismo, cujo centro é o individualismo; e por oposição ao socialismo marxista, cujo centro é a estrutura social.

³¹ Cf. José-Román Flecha Andrés. «Antropología y humanismo de Juan XXIII: Las encíclicas “Pacem in terris” y “Mater et magistra”. *Diálogo ecuménico*, 36, Nº. 115-116 (2001), 334.

³² *CDSI*, 95.

³³ Cf. José-Román Flecha Andrés. «Antropología y humanismo de Juan XXIII: Las encíclicas “Pacem in terris” y “Mater et magistra”. *Diálogo ecuménico*, 36, Nº. 115-116 (2001), 335-336.

³⁴ Cf. Fernandez, *El bien común universal*, 262-263.

2. O bem comum na Constituição Pastoral *Gaudium et spes*

O Concílio Vaticano II percebeu claramente que a questão social teria de encontrar continuidade na doutrina da Igreja, pelo que incluiu o tema na sua Constituição Pastoral *Gaudium et spes* (GS)³⁵. Esta exprime o rosto de uma Igreja solidária com o género humano e com a sua história, abordando organicamente os temas da vida económico e social, entre outros, nomeadamente no que diz respeito aos princípios, entre os quais se destaca o bem comum, que deve basear-se na antropologia cristã³⁶.

A perspetiva antropológica deste texto conciliar coloca o valor de cada pessoa humana acima de qualquer outro valor, não sendo possível confundir a sua singularidade com o resto da criação, nem dissolvê-la no coletivo da espécie humana³⁷. «Tudo é considerado a partir da pessoa e em vista da pessoa: a única criatura que Deus quis por si mesma»³⁸. Como ser pessoal e relacional, o ser humano descobre a sublimidade da sua vocação e a verdade de si mesmo na contemplação do Verbo Encarnado, que restaura Adão:

«Na realidade, o mistério do homem só no mistério do Verbo encarnado se esclarece verdadeiramente. Adão, o primeiro homem, era efetivamente figura do futuro, isto é, de Cristo Senhor. Cristo, novo Adão, na própria revelação do mistério do Pai e do seu amor, revela o homem a si mesmo e descobre-lhe a sua vocação sublime»³⁹.

³⁵ Concílio Ecuménico Vaticano II. «Constituição Pastoral *Gaudium et spes*». *Acta Apostolicae Sedis*, 58 (1966) 1025-1115. «Um outro documento do Concílio Vaticano II muito importante no «corpus» da doutrina social da Igreja é a Declaração *Dignitatis humanae* (1965), no qual se proclama o direito à liberdade religiosa. O documento trata o tema em dois capítulos. No primeiro, de carácter geral, se afirma que o direito à liberdade religiosa tem o seu fundamento na dignidade da pessoa humana e afirmam que ele deve ser reconhecido e sancionado como direito civil no ordenamento jurídico da sociedade. O segundo capítulo aborda o tema à luz da Revelação esclarecendo as suas implicações pastorais, recordando tratar-se de um direito que concerne não somente às pessoas individualmente consideradas, ma também às diversas comunidades»: *CDSI*, 97.

³⁶ Cf. *CDSI*, 96.

³⁷ Cf. L. Ruiz de la Peña. «Imagen de Dios: Antropología teológica fundamental». Salamanca: Sal Terrae, 1988, 186.

³⁸ *CDSI*, 96.

³⁹ Concílio Ecuménico Vaticano II. «Constituição Pastoral *Gaudium et spes*», 22.

Esta abordagem antropológica percebe-se na própria organização da primeira parte do documento, de natureza mais doutrinária⁴⁰, onde se questiona «a Igreja e a vocação do homem» e aquilo «que pensa a Igreja sobre o homem»⁴¹; e onde se trata «a dignidade da pessoa humana» e «o homem criado à imagem de Deus»⁴². Portanto, é a partir do mistério da encarnação que devemos entender o facto humano, que tem em Cristo, homem novo, o modelo, na medida em que, pelo seu aniquilamento, que é fruto do amor à vontade do Pai e à sua criação, conferiu à humanidade igual dignidade⁴³, independentemente de ser crente ou não.

Quanto à segunda parte, de teor mais pastoral, são abordados «alguns problemas mais urgentes»⁴⁴ do mundo contemporâneo, entre eles a explosão demográfica, as injustiças sociais e económicas, as diferenças entre classes e entre povos e o perigo da guerra⁴⁵.

Sem esquecer a centralidade antropológica do ser humano e da sua dignidade, a Constituição fundamenta a necessidade de viver em sociedade em dois fatores: a insuficiência do indivíduo para alcançar a perfeição por si mesmo; e a sua sociabilidade inata⁴⁶. Organizados os grupos sociais, estes devem ter respeito pelas necessidades e aspirações legítimas dos outros grupos e dos outros indivíduos. Pode alcançar-se este objetivo se se pensa e age localmente em relação ao bem comum; e se, ao mesmo tempo, se olha para o bem comum numa perspetiva universal, isto é, como um bem de e para toda a família humana⁴⁷.

A definição de bem comum na *Gaudium et spes* surge duas vezes, em formulações breves e concisas. Em primeiro lugar, encontra-se na primeira parte, no capítulo dedicado à comunidade humana, onde refere expressamente a «Promoção do bem comum», com o seguinte teor:

⁴⁰ No começo da Primeira Parte a Constituição Pastoral indica-nos que o seu âmbito: «limita-se a recordar algumas verdades mais importantes e a expor o seu fundamento à luz da revelação» (GS, 23).

⁴¹ GS, 11.

⁴² GS, 12.

⁴³ Cf. GS, 22.

⁴⁴ GS, 46.

⁴⁵ Cf. R. Tucci. «Introducción histórica y doctrinal a la constitución pastoral»- In Y. Congar; M. Peuchmaurd (Dir.). *La Iglesia en el mundo de hoy: constitución pastoral "Gaudium et spes"*. Tomo 2. Madrid: Taurus, 1970, 106-107.

⁴⁶ Cf. GS, 25.

⁴⁷ Cf. GS, 26.

«A interdependência, cada vez mais estreita e progressivamente estendida a todo o mundo, faz com que o bem comum — ou seja, o conjunto das condições da vida social que permitem, tanto aos grupos como a cada membro, alcançar mais plena e facilmente a própria perfeição — se torne hoje cada vez mais universal e que, por esse motivo, implique direitos e deveres que dizem respeito a todo o gênero humano. Cada grupo deve ter em conta as necessidades e legítimas aspirações dos outros grupos e mesmo o bem comum de toda a família humana»⁴⁸.

A segunda vez que é definido o bem comum ocorre na segunda parte do documento conciliar, no capítulo dedicado à vida da comunidade política, quando trata da «Natureza e fins da comunidade política». Aí se reconhece a insuficiência da sociedade civil para alcançar a plenamente da vida humana, se não houver respeito pelo bem comum:

«Os indivíduos, as famílias e os diferentes grupos que constituem a sociedade civil, têm consciência da própria insuficiência para realizar uma vida plenamente humana e percebem a necessidade duma comunidade mais ampla, no seio da qual todos conjuguem diariamente as próprias forças para cada vez melhor promoverem o bem comum. E por esta razão constituem, segundo diversas formas, a comunidade política. A comunidade política existe, portanto, em vista do bem comum; nele encontra a sua completa justificação e significado e dele deriva o seu direito natural e próprio. Quanto ao bem comum, ele compreende o conjunto das condições de vida social que permitem aos indivíduos, famílias e associações alcançar mais plena e facilmente a própria perfeição»⁴⁹.

Ao comparar os dois textos onde é definido o bem comum, imediatamente se percebe a sua harmonia e coerência. Todavia, a segunda versão particulariza os «indivíduos, famílias e associações» como seus principais sujeitos. A ordem social é colocada ao serviço do bem da pessoa e dos grupos, pelo que o bem comum se torna um caminho de superação da ética individualista, precisamente porque:

«O dever de justiça e caridade cumpre-se cada vez mais com a contribuição de cada um em favor do bem comum, segundo as próprias possibilidades e as necessidades dos outros, promovendo instituições públicas ou privadas e ajudando as que servem para melhorar as condições de vida dos homens»⁵⁰.

⁴⁸ GS, 26.

⁴⁹ GS, 74.

⁵⁰ GS, 30.

Para a promoção do bem comum a nível internacional, a Constituição Pastoral do Concílio propõe que seja estabelecida uma autoridade pública que possa ser reconhecida por todos os países, com o poder de garantir também a segurança dos povos, o cumprimento da justiça, o respeito pelos direitos humanos e a independência económica dos mais desprotegidos⁵¹.

Esta nota internacional é uma originalidade do Concílio Vaticano II. Podemos dizer que o conceito de bem comum da *Gaudium et spes*, acima referido, está em harmonia com a doutrina social da Igreja anterior, mas incorpora novos avanços na leitura e nas propostas de âmbito global, desafiando os sistemas jurídicos dos diversos países a criar condições para o pleno desenvolvimento e aperfeiçoamento das pessoas e das suas associações intermediárias. No fundo, é convicção do Concílio, que a comunidade política nasce e se mantém para a busca conjunta do bem comum, sem deixar de olhar para o bem de cada ser humano. O bem comum encontra sentido e legitimidade na organização social da vida, mas esta visão não pode ser abstrata, pois deve poder materializar-se na satisfação das necessidades de todos porque os bens da terra são destinados a todos, por obra e graça de Deus:

«Deus destinou a terra com tudo o que ela contém para uso de todos os homens e povos; de modo que os bens criados devem chegar equitativamente às mãos de todos, segundo a justiça, secundada pela caridade»⁵².

Com este texto, o Concílio Vaticano II adota a noção do «destino universal dos bens», sem negar «as formas de propriedade, conforme as legítimas instituições dos povos e segundo as diferentes e mutáveis circunstâncias»⁵³, reconhece que cada proprietário individual ou coletivo tem legitimidade para usar os bem que legitimamente possui, mas apela para que não se deixe de considerar que também são comuns:

Por esta razão, quem usa desses bens, não deve considerar as coisas exteriores que legitimamente possui só como próprias, mas também como comuns, no sentido de que possam beneficiar não

⁵¹ Cf. R. Durán. «La paz y la cooperación internacional en la perspectiva de la Constitución Pastoral *Gaudium et spes*». *Teología y Vida*, 30 (1989), 138.

⁵² *GS*, 69.

⁵³ *GS*, 69.

só a si mas também aos outros. De resto, todos têm o direito de ter uma parte de bens suficientes para si e suas famílias⁵⁴.

Esta marca indelével da doutrina social da Igreja nasce na consciência da antropologia cristã, cujas bases assentam na razão de que toda a humanidade é, em verdade, uma só família, que tem Deus Pai e Criador como única origem. Numa família tão vasta, nenhum filho pode passar fome ou outras necessidades, de forma arbitrária, perante a impassibilidade dos restantes irmãos. Por isso, «aquele, porém, que se encontra em extrema necessidade, tem direito de tomar, dos bens dos outros, o que necessita»⁵⁵.

Esta afirmação da *Gaudium et spes*, tão profunda e incisiva em termos sociais, que atribui a quem «se encontra em extrema necessidade» o «direito de tomar», ou seja, de se apropriar «dos bens dos outros» que presumivelmente têm «o que necessita», em nosso entender, eleva o patamar da justiça social ao nível dos direitos humanos, nomeadamente no seu direito número 25, que diz o seguinte:

«Toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários, e tem direito à segurança no desemprego, na doença, na invalidez, na viuvez, na velhice ou noutros casos de perda de meios de subsistência por circunstâncias independentes da sua vontade»⁵⁶.

A sentença do Magistério da Igreja, consagrada na Constituição Pastoral de um Concílio *Gaudium et spes*, confronta-se com a penúria constante dos indigentes perante a indiferença dos que têm na sua posse bens suficientes para mitigar a escassez dos carenciados de todo o mundo, que a Igreja mostra saber que são muitos:

«Sendo tão numerosos os que no mundo padecem fome, o sagrado Concílio insiste com todos, indivíduos e autoridades, para que, recordados daquela palavra dos Padres — “alimenta o que padece fome, porque, se o não alimentaste, mataste-o” — repartam realmente e distribuam os

⁵⁴ GS, 69.

⁵⁵ GS, 69.

⁵⁶ Organização das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 25.

seus bens, procurando sobretudo prover esses indivíduos e povos daqueles auxílios que lhes permitam ajudar-se e desenvolver-se a si mesmos»⁵⁷.

O rosto da pobreza é uma preocupação constante da Organização das Nações Unidas, o que envolve assuntos como o Plano de Alimentação Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura, entre outras entidades, que procuram responder ao que é mais urgente e mais imediato para todos. A fome consiste numa realidade fisiológica, caracterizada, por um lado, pela falta de alimentos suficientes para o funcionamento normal do organismo, mas também, por outro, vai além do nível meramente fisiológico para abarcar a dimensão pessoal porque abarca também as relações interpessoais, ou seja, o nível da comunidade.

Não são apenas as instituições que têm a obrigação de alimentar quem passa fome, mas também os indivíduos. À luz da doutrina conciliar da *Gaudium et spes*, todos, pessoas particulares e coletivas, são obrigados a dar alimento a quem tem fome. Todos têm o dever da justiça e da caridade. A obrigação de contribuir com aquilo que possuem para o sustento dos que não têm nada. É esta a doutrina social da Igreja e não outra.

Reforça-se, assim, que a visão de que o bem comum tem no centro o valor singular do ser humano individualmente e comunitariamente considerado, isto é, como humanidade. Consequentemente, o horizonte do bem comum é o bem maior de toda a humanidade, ou seja, na *Gaudium et spes*, o bem comum tem uma dimensão universal e inclusiva, de tal modo que nenhum sujeito pode ser impossibilitado de alcançar seu bem, dentro das suas condições particulares.

3. Desenvolvimento do bem comum após o Concílio Vaticano II

A *Gaudium et spes* não encerra toda a doutrina social da Igreja. Esta Constituição Dogmática é um ponto de chegada dum uma longa tradição social, que teve início na Encíclica *Rerum novarum*, de Leão XIII; e, ao mesmo tempo, é um ponto de partida para a reflexão subsequente no âmbito social, de acordo com as necessidades e realidades mais vulneráveis e

⁵⁷ GS, 69.

dolorosas da humanidade, em cada tempo. Foi esse o papel dos Pontífices que se seguiram e que, agora, apresentamos resumidamente.

3.1. Paulo VI: Desenvolvimento, o novo nome da paz

O discurso social de Paulo VI (1963-1978) procura responder à realidade do seu tempo em dois momentos fundamentais. O problema do subdesenvolvimento é tratado na Encíclica *Populorum progressio* (PP)⁵⁸ (26 de março de 1967), e o compromisso social e político dos cristãos, na Carta Apostólica *Octogesima adveniens* (OA)⁵⁹ (14 de maio de 1971), com a qual o Papa assinala o 80º aniversário da publicação da Encíclica *Rerum Novarum*. Em 1967, instituiu a Pontifícia Comissão Justiça e Paz com o fim de despertar a Igreja as questões sociais, a fim de promover o progresso, a justiça e a paz nas regiões mais pobres do planeta⁶⁰.

Terminado o Concílio Vaticano II, o problema do subdesenvolvimento continuava a agravar-se, marcando um fosso entre os países pobres e os países ricos. Algumas teorias económicas referiam, erradamente, que o estado de subdesenvolvimento seria a primeira etapa de um caminho que levaria ao desenvolvimento. De facto, a constatação da realidade desmente esta teoria, verificando-se que o subdesenvolvimento dos países pobres é uma consequência do desenvolvimento dos países ricos e desenvolvidos⁶¹. Na *Populorum progressio*,

«O Papa apresenta o desenvolvimento como a passagem de condições menos humanas a condições mais humanas. [...] O desenvolvimento favorável a todos responde a uma exigência

⁵⁸ Paulo VI. «Encíclica *Populorum progressio*». *Acta Apostolicae Sedis*, 59 (1967) 257-299.

⁵⁹ Paulo VI. «Carta Apostólica *Octogesima adveniens*». *Acta Apostolicae Sedis*, 63 (1971) 401-441

⁶⁰ Cf. *CDSI*, 99. A Pontifícia Comissão Justiça e Paz foi integrada, a partir do dia 1 de janeiro de 2017, no Dicastério para o Serviço do Desenvolvimento Humano Integral, pelo Papa Francisco. Este Dicastério tem «competências de modo particular nas áreas relacionadas com as migrações, com os necessitados, os enfermos e excluídos, os marginalizados e as vítimas dos conflitos armados e desastres naturais, os encarcerados, os desempregados e as vítimas de qualquer forma de escravidão e de tortura»: Francisco. «Carta apostólica em forma de Motu Proprio, Dicastério para o Serviço do Desenvolvimento Humano Integral». Texto integralmente disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/motu_proprio/documents/papa-francesco-motu-proprio_20160817_humanam-progressionem.html.

⁶¹ Cf. J. L. García-Delgado. «La organización socioeconómica de la comunidad internacional. La problemática del subdesarrollo». In Joaquín Ruiz-Giménez *Et Al. Comentarios a la Populorum progressio*. Cuadernos para el Diálogo, Madrid, 1967, 147.

de justiça em escala mundial que garanta uma paz planetária e torne possível a realização de um humanismo total»⁶².

Neste contexto, o princípio do bem comum surge como forma de cooperação entre os povos, a fim de gerar condições mais humanas através do progresso social e do desenvolvimento económico, conforme se lê na *Populorum progressio*⁶³. Trata-se de uma ação de conteúdo ético que vai além da virtude da solidariedade, razão pela qual as instituições que trabalham para o desenvolvimento, além da importante tarefa de ajudar, também devem informar e formar as pessoas acerca do sentido correto que deve ser dado ao princípio do bem comum⁶⁴. A nível político, é de salientar a reprovação das revoluções violentas implementadas a pretexto de alcançar o desenvolvimento pela força. Em vez disso, Paulo VI propõe a resistência pacífica como revolta contra a tirania que, violando os direitos humanos, impede o progresso e o bem comum⁶⁵. Por último, refere-se ao bem comum universal, que se exprime como uma atitude em favor do desenvolvimento, o «novo nome da paz», que consiste em «combater a miséria e lutar contra a injustiça»⁶⁶. De facto, para o Santo Padre:

«Combater a miséria e lutar contra a injustiça é promover, juntamente com a melhoria das condições de vida, o progresso humano e espiritual de todos e, portanto, o bem comum de toda a humanidade»⁶⁷.

Quatro anos mais tarde, o Papa Paulo VI, na Carta Apostólica *Octogesima adveniens*, a propósito do compromisso social e político dos cristãos, defende que a nova ordem jurídica mundial deve assentar as suas bases na pessoa humana e nos grupos de indivíduos, pela construção consciente e responsável do bem comum.

«O Papa reflete sobre a sociedade pós-industrial com todos os seus complexos problemas salientando a insuficiência das ideologias para responder a tais desafios: a urbanização, a

⁶² *CDSI*, 98.

⁶³ Cf. *PP*, 21.

⁶⁴ Cf. *PP*, 38.

⁶⁵ Cf. *PP*, 31.

⁶⁶ *PP*, 76.

⁶⁷ *PP*, 79.

condição juvenil, a condição da mulher, o desemprego, as discriminações, a emigração, o incremento demográfico, o influxo dos meios de comunicação social, o ambiente natural»⁶⁸.

Paulo VI especifica que, no campo económico, se deve alcançar uma maior justiça distributiva, que nasça não só da mudança das mentalidades, mas também dos corações⁶⁹. Por sua vez, na esfera política, as opções devem ser genuinamente voltadas para o bem comum, entendido como um conjunto de condições que possibilitam o respeito e a promoção das pessoas, famílias e grupos sociais, em função do bem de cada ser humano. Estas ideias resultam no envolvimento direto do poder político na criação de condições para a realização do bem comum:

«Este poder, que constitui o vínculo natural e necessário para garantir a coesão do corpo social, deve ter como finalidade a realização do bem comum. Assim, deverá ele agir com respeito pelas legítimas liberdades dos indivíduos, das famílias e dos grupos subsidiários, a fim de criar, eficazmente e para proveito de todos, as condições requeridas para atingir o bem autêntico e completo do homem, incluído o seu fim espiritual, deverá desenvolver a sua ação dentro dos limites da sua competência, que podem ser diversos, conforme os países e os povos; deverá intervir sempre com uma preocupação de justiça e de devotamento ao bem comum, pelo qual ele mesmo tem a responsabilidade suprema; por outro lado, não deve subtrair aos indivíduos e aos grupos intermediários o campo próprio das suas atividades e das suas responsabilidades, atuando no qual contribuirão para esse bem comum. Efetivamente, o objetivo de toda a intervenção, em matéria social é ajudar os membros do corpo social; e não destruí-los ou absorvê-los»⁷⁰.

Portanto, para Paulo VI, quando a política é assumida pelos cristãos, deve ter em conta os valores do evangelho, como caminho que abre a sociedade para o indivíduo, sem deixar de lado os indigentes. A sociedade tem de ser um lugar de encontro, de esperança e de paz. O bem comum é um princípio que responde às exigências da dignidade humana e favorece a construção dos requisitos éticos para resolver os problemas da sociedade ao nível planetário. O bem comum de toda a sociedade é favorecido e garantido através da igualdade de oportunidades e da

⁶⁸ *CDSI*, 100.

⁶⁹ Cf. *OA*, 45.

⁷⁰ Paulo VI. «Carta Apostólica *Octogesima adveniens*», 46.

participação ativa de todos na sociedade civil. Contudo, sendo uma responsabilidade do poder político, o bem comum tem como meta a própria a coesão do tecido social⁷¹.

3.2. João Paulo II: O valor da solidariedade

O pontificado de João Paulo II (1978-2005) ocorre num período de fortes mudanças políticas, sociais, culturais e económicas, cujo ponto alto será a queda do muro de Berlim. Estas transformações dão lugar a um otimismo generalizado em relação à paz, à concórdia, ao desenvolvimento e à possibilidades de acabar com os problemas sociais em todo o mundo⁷². Todavia, findo o período de euforia, rapidamente se verificou que as diferenças entre os países ricos e pobres se continuavam a agravar.

A chave do seu discurso social consiste na primazia dada ao ser humano em relação à sociedade em que vive, afirmando a igual dignidade de todas as pessoas e o valor da solidariedade para superar as diferenças económicas, sociais e culturais. Para o Sumo Pontífice, qualquer que seja a proposta ou modelo de organização da sociedade, a pessoa e o seu potencial de desenvolvimento integral são portadores de direitos e deveres inalienáveis. Consequentemente, são sistemas sociais inaceitáveis aqueles que se baseiam em visões reducionistas da existência do ser humano e do seu lugar na história e na vida social⁷³.

Num primeiro momento, desenvolve a questão das relações laborais, revelando, com a Encíclica *Laborem exercens* (LE)⁷⁴, de 14 de setembro de 1981, a grandeza e a dignidade do trabalho, como forma de autorrealização das pessoas e de colaboração com Deus, autor da criação⁷⁵.

⁷¹ Cf. J. L. García-Delgado. «La organización socioeconómica de la comunidad internacional. La problemática del subdesarrollo». In Joaquín Ruiz-Giménez Et Al. *Comentarios a la Populorum progressio*. Cuadernos para el Diálogo, Madrid, 1967, 156-157.

⁷² Bartolomeo Sorge. «Breve curso de doutrina social». São Paulo: Paulinas, 2018, 17.

⁷³ Cf. F. Moreno. «La verdad sobre el hombre en el magisterio de Juan Pablo II» *Scripta Theologica* 20 (1988) 681.

⁷⁴ João Paulo II. «Encíclica *Laborem exercens*». *Acta Apostolicae Sedis*, 73 (1981) 777-647.

⁷⁵ Cf. LE, 7.

«O trabalho não deve ser entendido somente em sentido objetivo e material, mas há que se levar em conta a sua dimensão subjetiva, enquanto atividade que exprime sempre a pessoa. Além de ser o paradigma decisivo da vida social, o trabalho tem toda a dignidade de um âmbito no qual deve encontrar realização a vocação natural e sobrenatural da pessoa»⁷⁶.

O trabalho fortalece diretamente a vida familiar e reforça as associações laborais e de participação social, contribuindo positivamente para o aumento do bem comum de toda a sociedade:

«Tudo isto faz com que o homem ligue a sua identidade humana mais profunda ao facto de pertencer a uma nação, e encare o seu trabalho também como algo que irá aumentar o bem comum procurado juntamente com os seus compatriotas, dando-se conta assim de que, por este meio, o trabalho serve para multiplicar o património da inteira família humana, de todos os homens que vivem no mundo»⁷⁷.

Num segundo momento, João Paulo II, insistindo novamente na centralidade do ser humano, nas relações sociais e nas ações políticas e económicas que conduzem ao desenvolvimento dos povos, publica a Encíclica *Sollicitudo rei socialis* (SRS)⁷⁸, de 30 de dezembro de 1987, no vigésimo aniversário da *Populorum progressio*. Neste documento retoma o tema do desenvolvimento em duas linhas fundamentais: o desenvolvimento fracassado dos países subdesenvolvidos e o significado, condições e requisitos para o desenvolvimento digno das pessoas.

«A Encíclica introduz a diferença entre progresso e desenvolvimento, e afirma que o verdadeiro desenvolvimento não pode limitar-se à multiplicação dos bens e dos serviços, isto é, àquilo que se possui, mas deve contribuir para a plenitude do “ser” do homem»⁷⁹.

O Papa denuncia a situação do enorme desenvolvimento de algumas zonas da mundo em detrimento do subdesenvolvimento de outras, o que é produto de uma visão antropológica redutora do ser humano e da sua autêntica vocação, que se repercute no desrespeito pelos direitos humanos fundamentais, que são a condição indispensável para a justiça social e o

⁷⁶ CDSI, 101.

⁷⁷ LE, 10.

⁷⁸ João Paulo II. «Encíclica *Sollicitudo rei socialis*». *Acta Apostolicae Sedis*, 80 (1988) 513-586.

⁷⁹ CDSI, 102.

verdadeiro desenvolvimento das pessoas e povos⁸⁰. Todas estas realidades se repercutem em frequentes conflitos e contínuas injustiças, que poderiam ser resolvidos através do respeito por todos e pela construção do bem comum. Por isso, afirma:

«Pelo contrário, num mundo diverso, dominado pela solicitude do bem comum de toda a humanidade, ou seja, pela preocupação com o desenvolvimento espiritual e humano de todos, e não com a busca do proveito particular, a paz seria possível, como fruto de uma justiça mais perfeita entre os homens»⁸¹.

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a solicitude pelo bem comum não se faz sem dar a cada pessoa e a cada povo aquilo a que tem direito, no campo da saúde, o bem-estar, alimentação, vestuário, alojamento, assistência médica e serviços sociais necessários⁸². O respeito pelos direitos pessoais, sociais, económicos e políticos, incluindo os direitos das nações e dos povos, tem implicações éticas, culturais e espirituais, que afetam diretamente a forma como as sociedades se devem organizar, de modo a garantir o mínimo necessário à sobrevivência.

Em terceiro lugar, aproveitando o centenário da publicação da *Rerum novarum*, apresenta ao mundo e à Igreja a Carta Encíclica *Centesimus annus* (CA)⁸³, a 1 de setembro de 1991, onde revê os grandes temas da primeira Encíclica social e analisa a realidade do mundo atual, considerando as implicações da queda do socialismo, examinando especificamente as principais questões políticas e económicas contemporâneas a nível mundial. Na *Centesimus annus*, João Paulo II refuta a ideologia marxista, particularmente na sua via comunista, e condena os regimes ditatoriais que a praticam. Mas refuta igualmente o capitalismo como modelo de construção da sociedade, porque, em relação ao marxismo/comunismo «coincide com ele na total redução do homem à esfera do económico e da satisfação das necessidades materiais»⁸⁴. O sistema de organização capitalista falha quando se esquece do ser humano,

⁸⁰ Cf. C. Moreda de Lecea. «Algunos aspectos de la encíclica “Sollicitudo rei socialis”». *Studium*, 31 (1991) 457-458.

⁸¹ João Paulo II. «Encíclica *Sollicitudo rei sociales*», 10.

⁸² Cf. Organização das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 25.

⁸³ João Paulo II. «Encíclica *Centesimus annus*». *Acta Apostolicae Sedis*, 83 (1991) 793-867.

⁸⁴ CA, 19.

absolutizando o princípio da propriedade privada, que nunca deve perder sua referência básica, que é o destino universal dos bens, consagrado pelo número 69 da *Gaudium et spes*.

Quando o ser humano não é colocado em lugar central na política e na economia, os Estados deixam de cuidar dos pobres, não velando pelo bem comum e colocando limites à sua intervenção social. O respeito pela dignidade da pessoa humana é complementado pelos princípios da vida social que a tornam possível. Neste sentido, igualdade humana e solidariedade são categorias morais básicas. São as chaves para articular o binómio indivíduo/sociedade, onde a dimensão planetária do bem comum desempenha um papel determinante⁸⁵.

«O princípio, que hoje designamos de solidariedade, e cuja validade, quer na ordem interna de cada nação, quer na ordem internacional, sublinhei na *Sollicitudo rei socialis*, apresenta-se como um dos princípios basilares da conceção cristã da organização social e política. Várias vezes Leão XIII o enuncia, com o nome “amizade”, que encontramos já na filosofia grega; desde Pio XI é designado pela expressão mais significativa “caridade social”, enquanto Paulo VI, ampliando o conceito na linha das múltiplas dimensões atuais da questão social, falava de “civilização do amor”»⁸⁶.

A proposta social de João Paulo II reconhece a possibilidade dos mercados e das empresas desenvolverem a sua atividade com liberdade, mas apela ao respeito de princípios éticos, pelo que toda a operação deverá ter sempre em conta o bem comum, construído através da solidariedade.

«A empresa não pode ser considerada apenas como uma “sociedade de capitais”; é simultaneamente uma “sociedade de pessoas”, da qual fazem parte, de modo diverso e com específicas responsabilidades, quer aqueles que fornecem o capital necessário para a sua atividade, quer aqueles que colaboram com o seu trabalho»⁸⁷.

Em suma, o pensamento social de João Paulo II sobre a organização da vida social baseia-se fortemente na obrigação de que o primado do ser humano não seja subjugado aos projetos de construção da sociedade. Partindo da centralidade antropológica, o modelo social

⁸⁵ Cf. E. Basaur. «La “Centésimus annus”. Una guía para el futuro». *Scripta Theologica*, 24 (1992) 273-274.

⁸⁶ CA, 10.

⁸⁷ CA, 43.

da Igreja aposta na compreensão objetiva do conceito de bem comum, munido de valores éticos fundamentais e aberto ao bem último de cada ser humano e de toda a humanidade no seu conjunto, podendo alcançar-se a correta articulação das necessidades dos indivíduos e dos povos.

4. Definição de bem comum no *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*

O *Compêndio da Doutrina Social da Igreja* CDSI, define-se como um documento «elaborado, por encargo recebido do Santo Padre João Paulo II, para expor de modo sintético, mas completo, o ensinamento social da Igreja»⁸⁸. Portanto, nesta obra, o Conselho Pontifício Justiça e Paz recolhe organizadamente uma compilação do pensamento social da Igreja, desde Leão XIII, sobretudo, desde a *Rerum novarum*, perpassando por todos os Papas que se sucederam e respetivos documentos pontifícios, até 2004, ano da sua promulgação. O seu contributo é, para este nosso trabalho, indispensável no que respeita a compreender a definição e a importância social do conceito de bem comum, pois que lhe dedica uma secção inteira, tomando-o um dos princípios permanentes da Doutrina Social da Igreja, ou seja, considera-o um dos alicerces⁸⁹, pois que «os princípios permanentes da doutrina social da Igreja constituem os verdadeiros e próprios gonzos do ensinamento social católico»⁹⁰.

O conceito “bem comum” é referido em pelo menos 106 dos 583 parágrafos do *Compêndio da Doutrina Social da Igreja* (CDSI), sendo desenvolvido sistematicamente na segunda secção do seu capítulo IV, concretamente nos parágrafos 164 a 170, em três pontos. Começa por recolher a definição de bem comum alcançada pelo Magistério da Igreja sobretudo na *Gaudium et spes*⁹¹, expõe a sua aplicação prática para a sociedade⁹² e destaca a

⁸⁸ Renato Raffaele Martino. «Apresentação». In Conselho Pontifício Justiça e Paz, *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*. São João do Estoril: Principia, 2005, 8

⁸⁹ CDSI, 160. Além do bem comum o *Compêndio* consagra, como princípios permanentes da doutrina social da Igreja, o destino universal dos bens, a subsidiariedade, a participação, a solidariedade, os valores fundamentais da vida social e a via da caridade (CDSI, 160-208).

⁹⁰ CDSI, 160.

⁹¹ Cf. CDSI, 160.

⁹² Cf. CDSI, 167.

responsabilidade de todos os agentes individuais e sociais quanto à sua busca e realização, delineando as tarefas que competem à comunidade política⁹³.

A definição de bem comum que nos apresenta o CDSI é construída a partir de uma citação da Constituição Pastoral *Gaudium et spes*, compreendendo a seguinte formulação:

«Segundo uma primeira e vasta aceção, por bem comum se entende: “o conjunto de condições da vida social que permitem, tanto aos grupos, como a cada um dos seus membros, atingir mais plena e facilmente a própria perfeição”»⁹⁴.

Retomando o texto conciliar, o bem comum é visto pelo CDSI como uma realidade plural, que não pode ser entendida como um bem privado ou particular, mas sim como um conjunto de condições que promovem a perfeição quer da vida social, quer da vida dos indivíduos que constituem a sociedade. No entanto, de modo algum se pode confundir a noção de bem comum com os conceitos de bem público, património comum ou bens comuns⁹⁵. Ao contrário, trata-se de um «conjunto de condições da vida social», que se constituem como fatores facilitadores para que os grupos sociais e as pessoas individuais, possam atingir plenamente a sua própria perfeição, ou seja, o seu bem-estar e felicidade pessoal e coletivamente considerados.

Na composição do binómio “bem comum”, devemos ter em conta que o termo “bem” ultrapassa a mera soma de bens ou bondades coletivamente ou individualmente considerados; e o termo “comum” requer que o acesso e usufruto incida sobre uma comunidade, como algo de bom e necessário para que esta realize o seu fim.

⁹³ Cf. *CDSI*, 168-169.

⁹⁴ *CDSI*, 164; cf. *GS*, 26.

⁹⁵ A terminologia: bem público, património comum ou bens comuns tem sido utilizada em textos de diversas áreas como a saúde, o meio ambiente, o comércio, a informação, a sociologia e a filosofia, para designar realidades concretas, cuja propriedade é tida como não exclusiva dos indivíduos ou sociedades. Tal significa a não existência de rivalidade entre os potenciais utilizadores desses bens, na medida em que todos podem utilizá-los sem reduzir a disponibilidade destes para o uso dos outros interessados. Todavia, neste enquadramento, o bem é sempre um elemento móvel ou imóvel suscetível de apropriação. Ora, não é disso que estamos a falar quando, no contexto da doutrina social da Igreja, nos referimos ao bem comum. Cf. Oliveira, Carina; Sandrine Maljean-Dubois. «Os limites dos termos bem público mundial, património comum da humanidade e bens comuns». *Revista de Direito Internacional*, 12, N.º1 (2015), 110-111; Cf. Michetti, Miqueli. «A definição privada do bem público: a atuação de institutos empresariais na esfera da cultura». *Caderno CRH*, 29 (2016), 513.

Esta noção de bem comum procede por derivação de três condições inerentes a todas as pessoas, que são a dignidade, a unidade e a igualdade de todo o género humano. Ou seja, em certa medida, podemos dizer que no CDSI o bem comum surge como que equiparado ao estatuto que é dado pela Organização das Nações Unidas aos Direitos Humanos, tendo em conta a visão não individualista do tecido social, que nos permite coordenar um conjunto de direitos que são comuns a todos os indivíduos⁹⁶. Efetivamente, lemos no CDSI que: «Da dignidade, unidade e igualdade de todas as pessoas deriva, antes de tudo, o princípio do bem comum, a que se deve relacionar cada aspeto da vida social para encontrar pleno sentido»⁹⁷.

A construção do bem comum dá sentido pleno ao universo social, em cada um dos seus aspetos, por isso, o CDSI recusa a possibilidade de alienar ou excluir qualquer elemento que seja essencial para a construção desse bem comum. Por outro lado, «o bem comum não consiste na simples soma dos bens particulares de cada sujeito do corpo social»⁹⁸, ou seja, o conjunto de condições da vida social que contribuem para a sua construção, não pode estar repartido de forma desigual dentro da comunidade, nem, tão pouco, resulta da média dos bens particulares que cada sujeito usufrui. Deste modo, não poderá ser dito “bem comum” se, por exemplo, os “bens” em causa apenas estiverem na posse de uma parte das pessoas da comunidade, enquanto outras não têm acesso a eles ou a parte deles, pois «Sendo de todos e de cada um, é e permanece comum, porque indivisível e porque somente juntos é possível alcançá-lo, aumentá-lo e conservá-lo, também em vista do futuro»⁹⁹.

De facto, uma vez que se diz “comum”, a construção deste “bem” deve ser uma tarefa de todos e de cada um, dentro da sociedade, e da própria sociedade em si, como um organismo solidário. Daí que seja convicção do CDSI que o bem comum é também um produto da ação social edificada por cada um e por cada sociedade: «Assim como o agir moral do indivíduo se realiza em fazendo o bem, assim o agir social alcança a plenitude realizando o bem comum. O bem comum pode ser entendido como a dimensão social e comunitária do bem moral»¹⁰⁰.

⁹⁶ Cf. Elden Borges Souza; Victor Sales Pinheiro. «A interdependência entre democracia, bem comum e direitos humanos: contribuições jusnaturalistas». Revista Direitos Culturais 15, N. 36 (2020): 257.

⁹⁷ CDSI, 164.

⁹⁸ CDSI, 164.

⁹⁹ CDSI, 164.

¹⁰⁰ CDSI, 164.

Portanto, a partir do CDSI verificamos que no conceito de bem comum se intercetam a ética, isto é, o agir moral, e a sociologia, ou seja, o agir social, em ordem à construção de um *ethos* básico, universal e comum a toda a sociedade¹⁰¹. No agir social para a construção do bem comum, as decisões quer individuais quer dos grupos, devem ser orientadas por princípios que evitem a arbitrariedade das formas de apropriação daquele conjunto de condições da vida social que promovem o bem comum, materializadas em realidades concretas, como a diversidade dos bens essenciais para viver, sob pena de ferir os Direitos Humanos. Por conseguinte: «O “bem comum” reveste então a natureza de um imperativo; ele tem simultaneamente um carácter normativo — designa uma ação a cumprir — e crítico — permite o discernimento de orientações assumidas e de razões invocadas»¹⁰². A conceção do bem comum encontra-se, assim, inseparavelmente acompanhada por uma tensão entre o individual e o coletivo; entre o público e o privado; entre o indivíduo e a comunidade.

A visão sintética oferecida pelo CDSI sobre o bem comum está enquadrada num projeto antropológico e social que, embora pressuponha uma experiência de fé cristã, que nos leva a uma certa visão de mundo e de valores e princípios subjacentes a essa fé, não é totalmente estanque, porque aspira à universalidade. Assim, partindo de um humanismo universal, esboça uma proposta de organização social com base nos princípios da igualdade entre todos os seres humanos, em que o princípio do bem comum é determinante para a paz e o desenvolvimento. A responsabilidade pela correta construção do bem comum, para que cada ser humano possa aceder aos bens necessários (materiais, culturais, morais, espirituais, entre outros), para desenvolver uma vida autenticamente humana, diz respeito tanto aos indivíduos quanto aos Estados. Mas, faz parte da missão da autoridade política proporcionar coesão, unidade e organização à sociedade civil, que facilitem esse objetivo legítimo de todos¹⁰³.

¹⁰¹ Cf. Arnaldo de Pinho. «Busca dum *Ethos* Básico Universal: Reconhecimento duma “Humanitas” Comum». In *Congresso Internacional de Direito Natural. Direito Natural, Religiões e Culturas*. Porto, 17-18 Maio, 2002. Coimbra: Coimbra Editora, 2004, 116.

¹⁰² Manuel Ferreira. «O Elogio do Bem Comum». In Comissão Nacional Justiça e Paz; Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa. *O Elogio do Bem Comum numa Cultura de Raiz Individualista. Contributos da Doutrina Social da Igreja*. Lisboa: II Seminário sobre Doutrina Social da Igreja, 2008, 8.

¹⁰³ Cf. Fernandez, *El bien común universal*, 454-455

5. O bem comum como resposta aos desafios sociais do século XXI

As profundas mudanças sociais a que assistimos no final do século XX, juntamente com o fenómeno da globalização e a crise do mundo financeiro, foram tendo, cada vez mais, influência sobre a configuração dos modelos de sociedade. O ataque às Torres Gémeas de Nova Iorque, em setembro de 2001, foi lido pelos líderes do mundo ocidental, sob a liderança dos G7 ou dos G20, como uma chamada de atenção para o precário equilíbrio da paz mundial. Infelizmente, as soluções políticas e económicas que as nações adotaram não tiveram em conta a busca do bem comum como uma tarefa sincera e permanente¹⁰⁴.

O CDSI, que, como acabámos de estudar, fixa os termos essenciais da doutrina social da Igreja, não reflete, obviamente, o Magistério posterior à sua publicação, designadamente, a cargo dos Papas Bento XVI e Francisco, que respondem aos novos problemas sociais que se impuseram no mundo com o início do século XXI. A crise mundial aparece como um iceberg onde a parte visível é a crise económica e financeira, mas o gelo submerso são os alarmantes desequilíbrios humanos, pois nem todos têm as suas necessidades mais básicas atendidas. Esta crise submersa é resultado evidente da falta de ética e de orientação antropológica do subjetivismo ateu, que abre as portas para que ninguém se sinta responsável por ninguém. A consequência em relação ao bem comum é ainda mais exacerbada do que nas décadas anteriores, porque a internacionalização financeira dos mercados nega o controle dos Estados nacionais sobre suas próprias finanças.

Assim, a doutrina social da Igreja para o século XXI teve de se reorganizar de modo a poder propor uma nova forma de encarar os problemas, para dar ao ser humano a possibilidade de viver em liberdade, justiça e segurança, com base nos princípios morais de dignidade e respeito pelos direitos humanos, onde o bem comum seja uma realidade implementada em todo o mundo. Vejamos, pois, como estes dois Papas não só mostram perceber claramente os

¹⁰⁴ G7 equivale a «Grupo dos Sete» países mais industrializados do mundo, composto por: Alemanha, Canadá, Estados Unidos, França, Itália, Japão e Reino Unido; por sua vez, G20 é a abreviatura de «Grupo dos Vinte», que reúne os ministros de finanças e presidentes dos bancos centrais dos países com as 19 maiores economias do mundo, juntamente com os representantes do Banco Central da União Europeia. Cf. Marco Vinicio Méndez-Coto. «Multilateralismo, gobernanza y hegemonía en la estructura económica internacional: del G7 al G20. *Relaciones Internacionales*, 31 (2016) 12-32.

problemas sociais do seu tempo, mas também propor novos caminhos para a construção do bem comum.

5.1. Bento XVI: O bem comum como forma de cuidar do outro

O conteúdo social expresso por Bento XVI (2005-2013), sobretudo na Encíclica *Caritas in veritate* (CV)¹⁰⁵, de 2009, mas também noutras cartas, discursos e mensagens, relaciona a doutrina social da Igreja com a condição criatural humana, colocando o ser humano no centro de uma reflexão iluminada a partir da pessoa de Jesus Cristo. Tal como o Magistério anterior, situa a questão social no âmbito antropológico cristão, defendendo que «é preciso afirmar que hoje a questão social se tornou radicalmente antropológica»¹⁰⁶, pois o ser humano, homem e mulher, são portadores de uma dignidade que lhes é conferida porque são imagem e semelhança do próprio Deus. Por isso, o Criador presta atenção a cada pessoa concreta, na sua condição, enquanto vive, ama, trabalha, sente e sofre de fome, miséria, abandono, sendo às vezes escravo da própria técnica que aparentemente lhe promete um progresso que nunca chega¹⁰⁷.

Se João Paulo II assistiu à queda do modelo socialista de organização social, simbolicamente representado com a queda do muro de Berlim, a que fizemos referência atrás; Bento XVI vê implodir o capitalismo liberal e financeiro, em 2008, com o escândalo da bolha financeira e consequente crise mundial dos mercados de capitais. A descrença deixada pela queda destes dois sistemas sociais começou, então, a ser preenchida pela ideologia tecnocrata, intrinsecamente relacionada com o materialismo utilitarista. Para esta nova ideologia, só tem valor o que for e quem for eficaz e mostrar rentabilidade económica, independentemente de qualquer princípio ético, político ou religioso¹⁰⁸. Por isso, a *Caritas in veritate*, recolhendo o legado do Magistério de Paulo VI, contesta esta ideologia:

¹⁰⁵ Bento XV. «Encíclica *Caritas in veritate*. *Acta Apostolicae Sedis*, 101 (2009) 641-709.

¹⁰⁶ CV, 75.

¹⁰⁷ Cf. Francisco José Andrades Ledo. «La Doctrina Social de la Iglesia al servicio de la evangelización». *Corintios XIII, Revista de Teología y Pastoral de la Caridad*, 132 (2009) 59-60.

¹⁰⁸ Cf. Bartolomeo Sorge. «Breve curso de doutrina social». São Paulo: Paulinas, 2018, 47.

«Contra a ideologia tecnocrática, hoje particularmente radicada, já Paulo VI tinha alertado, ciente do grande perigo que era confiar todo o processo do desenvolvimento unicamente à técnica, porque assim ficaria sem orientação»¹⁰⁹.

Sem orientação, o ser humano torna-se a autorreferência de si mesmo. E, com o poder de que dispõe, graças à ciência e à técnica, diz o Papa Bento XVI: «O homem moderno convence-se, erroneamente, de que é o único autor de si mesmo, da sua vida e da sociedade»¹¹⁰. A convicção de ser autossuficiente e de conseguir eliminar da história o mal existente através da sua própria ação, leva o ser humano a identificar o seu fim último, isto é, a felicidade e, em suma, a salvação, com formas imanentes de bem-estar material e de ação social. Com esta estrutura, rompe-se a relação com o transcendente e a religião perde todo o sentido. Perante este cenário, o Papa sente-se na obrigação de introduzir orientações para enfrentar um antropocentrismo exacerbado, propondo um articulado de princípios éticos, culturais e políticos para um humanismo novo e universal, que possa ser compreendido pelo mundo globalizado, a fim de levar todos os povos da Terra a viver unidos, no respeito pela diversidade¹¹¹.

Na *Caritas in veritate* o bem comum é amplamente descrito no início da Encíclica, facto que distingue a abordagem de Bento XVI face a todos os seus predecessores, que não se preocuparam tanto em detalhar o conceito. Em primeiro lugar, o Papa começa por referi-lo como um dos dois critérios orientadores da ação moral, que são a justiça e o bem comum:

«*Caritas in veritate* [a caridade na verdade] é um princípio à volta do qual gira a doutrina social da Igreja, princípio que ganha forma operativa em critérios orientadores da ação moral. Destes, desejo lembrar dois em particular, requeridos especialmente pelo compromisso em prol do desenvolvimento numa sociedade em vias de globalização: a justiça e o bem comum»¹¹².

Depois desta afirmação, Bento XVI descreve o sentido da justiça e, em seguida explica aprofundadamente o conceito de bem comum, justificando-o com um argumento simples, retirado do quotidiano: «É preciso ter em grande consideração o bem comum. Amar alguém é

¹⁰⁹ *CV*, 14.

¹¹⁰ *CV*, 34.

¹¹¹ Cf. Bartolomeo Sorge. «Breve curso de doutrina social». São Paulo: Paulinas, 2018, 17-18.

¹¹² *CV*, 6.

querer o seu bem e trabalhar eficazmente pelo mesmo»¹¹³. A Encíclica define o bem comum dizendo que:

«Ao lado do bem individual, existe um bem ligado à vida social das pessoas: o bem comum. É o bem daquele “nós-todos”, formado por indivíduos, famílias e grupos intermédios que se unem em comunidade social. Não é um bem procurado por si mesmo, mas para as pessoas que fazem parte da comunidade social e que, só nela, podem realmente e com maior eficácia obter o próprio bem»¹¹⁴.

Portanto, o bem comum não é uma abstração filosófica, mas ocorre em situações reais. Quando inspirado pela caridade, torna-se um imperativo que ultrapassa o meramente secular e político. A construção do bem deixa de ser uma obrigação legal, para ser uma obrigação moral. Faz com que o testemunho cristão se torne ação, pois é agindo no tempo, que se prepara a edificação da cidade de Deus, invocada por Santo Agostinho. Por isso, é necessário que os cristãos, com estas disposições, se posicionem em instituições consentâneas, ao mesmo tempo, com a própria vocação e o bem que querem edificar. Assim, o bem comum é proposto como a forma de cuidar do outro:

«Querer o bem comum e trabalhar por ele é exigência de justiça e de caridade. Comprometer-se pelo bem comum é, por um lado, cuidar e, por outro, valer-se daquele conjunto de instituições que estruturam jurídica, civil, política e culturalmente a vida social, que deste modo toma a forma de *pólis*, cidade. Ama-se tanto mais eficazmente o próximo, quanto mais se trabalha em prol de um bem comum que dê resposta também às suas necessidades reais. Todo o cristão é chamado a esta caridade, conforme a sua vocação e segundo as possibilidades que tem de incidência na *pólis*. Este é o caminho institucional — podemos mesmo dizer político — da caridade, não menos qualificado e incisivo do que o é a caridade que vai diretamente ao encontro do próximo, fora das mediações institucionais da *pólis*. Quando o empenho pelo bem comum é animado pela caridade, tem uma valência superior à do empenho simplesmente secular e político. Aquele, como todo o empenho pela justiça, inscreve-se no testemunho da caridade divina que, agindo no tempo, prepara o eterno. A ação do homem sobre a terra, quando é inspirada e sustentada pela caridade, contribui para a edificação daquela cidade universal de Deus que é a meta para onde caminha a história da família humana. Numa sociedade em vias de globalização, o bem comum e o empenho em seu favor não podem deixar de assumir as dimensões da família humana inteira,

¹¹³ CV, 7.

¹¹⁴ CV, 7.

ou seja, da comunidade dos povos e das nações, para dar forma de unidade e paz à cidade do homem e torná-la em certa medida antecipação que prefigura a cidade de Deus sem barreiras»¹¹⁵.

Se a legalidade é o palco da construção do bem comum, a ética é o seu alicerce mais sólido. A legalidade sem a ética impede a construção da *polis*, pois se, por um lado, se exige a observância das leis para não incorrer em crime, por outro lado, é necessário manter uma conduta ética que vá além do legalmente preceituado. O perigo de que as regras de mercado, ainda que lícitas, permitam ou até imponham a concentração da maior parte dos meios económicos nas mãos de uma minoria, é, sem dúvida, um cenário que sufoca os mais elementares princípios éticos¹¹⁶. Sem um caminho ético, o processo de globalização dificilmente estará orientado para o bem comum. Ora, o fundamento do discurso ético é a dignidade da pessoa humana, sendo esta transcendente, conforme elucidada Bento XVI:

«Deus é o garante do verdadeiro desenvolvimento do homem, já que, tendo-o criado à sua imagem, fundamenta de igual forma a sua dignidade transcendente e alimenta o seu anseio constitutivo de “ser mais”. O homem não é um átomo perdido num universo casual, mas é uma criatura de Deus, à qual Ele quis dar uma alma imortal e que desde sempre amou»¹¹⁷.

A razão humana, por si só, é capaz de ver a igualdade entre todas as pessoas e entre todos os povos. É eficiente em estabelecer uma convivência cívica intercultural, mas não consegue fundar a fraternidade. Para isso, é preciso que a ética não seja apenas secular, mas esteja fundada sobre uma consciência religiosa. É esta insuficiência que, segundo a *Caritas in veritate*, explica o subdesenvolvimento que se mantém no mundo:

«O subdesenvolvimento tem uma causa ainda mais importante do que a carência de pensamento: é a falta de fraternidade entre os homens e entre os povos. Esta fraternidade poderá um dia ser obtida pelos homens simplesmente com as suas forças? A sociedade cada vez mais globalizada torna-nos vizinhos, mas não nos faz irmãos. A razão, por si só, é capaz de ver a igualdade entre os homens e estabelecer uma convivência cívica entre eles, mas não consegue fundar a fraternidade»¹¹⁸.

¹¹⁵ CV, 7.

¹¹⁶ Cf. Bartolomeo Sorge. «Breve curso de doutrina social». São Paulo: Paulinas, 2018, 51.

¹¹⁷ CV, 29.

¹¹⁸ CV, 19.

Em suma, para que os Estados se comprometam com a sua fundação ética, torna-se essencial nutrir um «diálogo fecundo entre fé e razão»¹¹⁹. Assim, a Igreja deve contribuir especificamente, através da sua doutrina social, para refundar o bem comum com a promoção de um humanismo transcendente. Só deste modo, a humanidade globalizada do século XXI poderá ir além do eficaz e economicamente rentável e elevar-se acima do egocentrismo antropológico, para contruir uma verdadeira fraternidade humana.

5.2. Francisco: O bem de todos e para todos

No campo social, a virtude do Papa Francisco (2013-) reside na sua capacidade de mostrar, tanto à Igreja como aos organismos internacionais, que a cosmovisão cristã tem capacidade suficiente para ser um interlocutor válido e credível para orientar as decisões éticas, políticas e económicas dos diversos Estados. A sua abordagem do bem comum é feita, de modo particular, na Exortação Apostólica *Evangelii gaudium* (EG)¹²⁰, em dois momentos principais: no capítulo segundo, mergulhando nos desafios sociais da crise do compromisso comunitário; e no quarto capítulo, ao desenvolver a dimensão social da evangelização.

Ao fazer a análise dos desafios do mundo atual, Francisco fixa a sua atenção na crise financeira, denunciando aquilo a que chama a nova ideologia do dinheiro, mas resiste a reduzir todos os problemas a isso, determinado em mostrar que são gerados pela atual negação da primazia do ser humano:

«A crise financeira que atravessamos faz-nos esquecer que, na sua origem, há uma crise antropológica profunda: a negação da primazia do ser humano. Criámos novos ídolos. A adoração do antigo bezerro de ouro encontrou uma nova e cruel versão no fetichismo do dinheiro e na ditadura duma economia sem rosto e sem um objetivo verdadeiramente humano»¹²¹.

Não pode esperar da *Evangelii gaudium* grandes inovações em matéria social. A sua virtude, porém, está no facto de exortar a que a doutrina social da Igreja seja colocada em

¹¹⁹ CV, 57.

¹²⁰ Francisco. «Exortação Apostólica *Evangelii Gaudium*». *Acta Apostolicae Sedis*, 105 (2013) 1019-1137.

¹²¹ EG, 55; cf. Ex 32,1-35.

prática, para que deixe de ser um simples discurso teológico e moral, ou um conjunto de objetos sociais sem reflexo na vida prática. O Papa Francisco clama por uma justiça social integral, sem se contentar com a mera justiça distributiva da caridade assistencial, que não é suficiente para a concretização da mensagem evangélica¹²².

À semelhança dos antecessores e de acordo com a tradição da doutrina social da Igreja, Francisco coloca em relação «a dignidade da pessoa humana e o bem comum»¹²³. Esta ligação, aparece tanto no capítulo segundo como no quarto. No segundo, para defender a responsabilidade da cosmovisão cristã, que tem a obrigação não só de falar, mas também de agir sobre os «problemas que afetam a paz, a concórdia, o meio ambiente, a defesa da vida, os direitos humanos e civis, etc.»¹²⁴. No quarto, para afirmar a necessidade imperativa de que «a dignidade de cada pessoa humana e o bem comum são questões que deveriam estruturar toda a política económica»¹²⁵.

Para os cristãos, a fé ajuda-os a compreender melhor todas as dimensões do ser humano e a necessidade do seu desenvolvimento integral, de onde nasce um constante apelo à conversão. Quando a Igreja escuta o clamor dos pobres e cumpre o mandato de Jesus «Dai-lhes vós de comer»¹²⁶, então obedece à obrigação moral de trabalhar, com os outros agentes sociais, para eliminar as causas estruturais da pobreza e promover o desenvolvimento integral de todos. A solidariedade, a partir dessa abordagem que enquadra o bem comum, pode alcançar um degrau superior:

«A solidariedade é uma reação espontânea de quem reconhece a função social da propriedade e o destino universal dos bens como realidades anteriores à propriedade privada. A posse privada dos bens justifica-se para cuidar deles e aumentá-los de modo a servirem melhor o bem comum, pelo que a solidariedade deve ser vivida como a decisão de devolver ao pobre o que lhe corresponde»¹²⁷.

¹²² Cf. Thiago Leandro Vieira Cavalcante. «Evangelii gaudium & Laudato Si». *Teocomunicação*, 51 (2021) 4.

¹²³ *EG*, 65.

¹²⁴ *EG*, 65.

¹²⁵ *EG*, 203.

¹²⁶ *Mc* 6, 37.

¹²⁷ *EG*, 189.

Francisco insiste na grande responsabilidade dos políticos, pois «a política, tão denegrida, é uma sublime vocação, é uma das formas mais preciosas da caridade, porque busca o bem comum»¹²⁸. O político, se se abrir à transcendência, poderá encontrar novas formas de fazer política, levando, pela ética e pelo humanismo, a economia a vincular-se aos ser humano real. «O cuidado e a promoção do bem comum da sociedade compete ao Estado»¹²⁹. Sendo uma matéria irrenunciável, cabe aos Estados cuidar e promover o bem comum e o desenvolvimento integral de todos. Devemos salientar que, na Encíclica *Fratelli tutti* (FT)¹³⁰, o Papa Francisco se dirige também aos políticos e grandes decisores mundiais, responsáveis pela economia mundial, que instrumentalizam o conceito de bem comum, «para impor um modelo cultural único»¹³¹.

Se a Exortação Apostólica *Evangelii gaudium* se concentra na aplicação e desenvolvimento do conceito de bem comum no campo económico, a Carta Encíclica *Laudato si* (LS)¹³², de 2015, põe a tónica na esfera política, aplicando o âmbito do desenvolvimento integral não apenas ao ser humano, mas a toda a criação. A ecologia integral, aqui proposta por Francisco¹³³ considera que todas as coisas e todas as pessoas estão em relação entre si. Não se trata de uma Encíclica focada unicamente nos temas tradicionais da doutrina social da Igreja, mas:

«Inaugura uma nova etapa na Doutrina Social da Igreja, em perfeita continuidade com seus antecessores. [...] Apresenta uma ecologia integral, que articula as dimensões ambiental, económica, política, social, cultural e da vida cotidiana. Relaciona-a com o clássico princípio do Bem-comum e estende-a para a justiça intergeracional»¹³⁴.

De resto, no próprio texto, de forma programática, o Santo Padre inscreve o documento no âmbito da doutrina social da Igreja, quando afirma: «Espero que esta carta encíclica, que se

¹²⁸ EG, 205.

¹²⁹ EG, 240.

¹³⁰ Cf. Francisco. «*Fratelli tutti*». Carta encíclica sobre a fraternidade e amizade social. Lisboa: Paulinas Editora, 2020.

¹³¹ FT, 12.

¹³² Francisco. «Encíclica *Laudato si*». *Acta Apostolicae Sedis*, 107 (2015) 847-945.

¹³³ Cf. LS, 138.

¹³⁴ Afonso Murad. “*Laudato Si e a Ecologia Integral. Um novo capítulo da Doutrina Social da Igreja*” *Medellín. Biblia, Teología y Pastoral para América Latina y El Caribe*, 43, N.º 168 (2017), 469.

insere no magistério social da Igreja, nos ajude a reconhecer a grandeza, a urgência e a beleza do desafio que temos pela frente»¹³⁵.

Contudo, um dos objetivos principais da *Laudato si* é denunciar problemas ambientais, que afetam diretamente o planeta e toda a criação, e propor soluções fiáveis, apresentando uma série de sugestões práticas no campo da ética, da política e da economia, no intuito de enfrentar os fracassos socio-ambientais do presente e evitar o colapso do planeta no futuro, para garantir um ambiente mais saudável para nós e para as gerações futuras. Aqui reside também o princípio ecológico da sustentabilidade¹³⁶.

Francisco enquadra a noção de bem comum dentro da ética social, como princípio que cumpre um papel central e unificador de âmbito universal. Foca a responsabilidade dos empreendedores, no sentido de serem promotores de riqueza e melhores condições de vida para si, para os seus trabalhadores e para a própria região:

«A atividade empresarial, que é uma nobre vocação orientada para produzir riqueza e melhorar o mundo para todos, pode ser uma maneira muito fecunda de promover a região onde instala os seus empreendimentos, sobretudo se pensa que a criação de postos de trabalho é parte imprescindível do seu serviço ao bem comum»¹³⁷.

Então, afirma que a «a ecologia integral é inseparável da noção de bem comum»¹³⁸, como aquele princípio permanente da doutrina social da Igreja, que desempenha um papel central e unificador na ética social. Ou seja, «o conjunto das condições da vida social que permitem, tanto aos grupos como a cada membro, alcançar mais plena e facilmente a própria perfeição»¹³⁹, só será alcançado e preservado através da implementação do bem comum:

«O bem comum pressupõe o respeito pela pessoa humana enquanto tal, com direitos fundamentais e inalienáveis orientados para o seu desenvolvimento integral. Exige também os dispositivos de bem-estar e segurança social e o desenvolvimento dos vários grupos intermédios, aplicando o princípio da subsidiariedade. Entre tais grupos, destaca-se de forma especial a família enquanto célula basilar da sociedade. Por fim, o bem comum requer a paz social, isto é,

¹³⁵ *LS*, 15.

¹³⁶ Cf. Thiago Leandro Vieira Cavalcante. «Evangeli gaudium & Laudato Si». *Teocomunicação*, 51 (2021) 6.

¹³⁷ *LS*, 129.

¹³⁸ *LS*, 156.

¹³⁹ *GS*, 26.

a estabilidade e a segurança de uma certa ordem, que não se realiza sem uma atenção particular à justiça distributiva, cuja violação gera sempre violência. Toda a sociedade – e, nela, especialmente o Estado – tem obrigação de defender e promover o bem comum»¹⁴⁰.

Assim, para o Papa Francisco ecologia integral é inseparável da noção de bem comum, princípio central e unificador na ética social cristã. O bem comum exige respeito aos direitos humanos fundamentais e a promoção da paz social. Num contexto mundial de tantas desigualdades sociais e pessoas marginalizadas, a opção preferencial pelos pobres é essencial para a efetiva realização do bem comum¹⁴¹.

Portanto, a Encíclica *Laudato si* considera o bem comum como um princípio a ter em conta no estudo sobre os problemas atuais da nossa casa comum, para analisar as causas, propor orientações e iluminar o apelo a uma conversão ecológica. No fundo, o papel do bem na questão ecológica é servir de princípio orientador para avaliar o impacto das ações humanas e das mudanças de estilos de vida e trabalho, sobre a acelerada degradação do planeta e, ao mesmo tempo, servir de estímulo para, em nome do bem de todos, refrear a tendência utilitarista de utilizar a criação¹⁴²:

«A contínua aceleração das mudanças na humanidade e no planeta junta-se, hoje, à intensificação dos ritmos de vida e trabalho, que alguns, em espanhol, designam por «rapidación». Embora a mudança faça parte da dinâmica dos sistemas complexos, a velocidade que hoje lhe impõem as ações humanas contrasta com a lentidão natural da evolução biológica. A isto vem juntar-se o problema de que os objetivos desta mudança rápida e constante não estão necessariamente orientados para o bem comum e para um desenvolvimento humano sustentável e integral»¹⁴³.

O aquecimento global está diretamente relacionado com uma espécie de fúria industrial produtiva. Por outro lado, a pobreza de boa parte da humanidade está relacionada com o modo de produção, distribuição e consumo. A violência contra o planeta e os seus ecossistemas deriva do paradigma do antropocentrismo, que, por sua vez, é consequência da compreensão ilusória de sermos donos e senhores das coisas, quando, na verdade, somos apenas mais um habitante

¹⁴⁰ *LS*, 157.

¹⁴¹ Cf. *LS*, 158; cf. Afonso Murad. “*Laudato Si* e a Ecologia Integral. Um novo capítulo da Doutrina Social da Igreja”. *Medellín. Biblia, Teología Y Pastoral Para América Latina Y El Caribe*, 43 N.º 168 (2017), 474.

¹⁴² Cf. Fernandez, *El bien común universal*, 493-494.

¹⁴³ *LS*, 18.

da casa comum. Temos o nosso lugar, como o conjunto dos outros seres. Somos a parcela da natureza, que tem a responsabilidade ética de a cuidar e guardar¹⁴⁴. Desempenhamos nada mais que o papel que Deus concedeu à humanidade, de cultivar e guardar a obra recém-criada: «O Senhor Deus levou o homem e colocou-o no jardim do Éden, para o cultivar e, também, para o guardar»¹⁴⁵.

Ao dizer que «o clima é um bem comum, um bem de todos e para todos»¹⁴⁶, o Papa Francisco está a aplicar o princípio do bem comum como critério de construção da sociedade de acordo com definição consagrada pelo Concílio Vaticano II na sua Constituição Pastoral *Gaudium et spes*, tanto em termos de condições como de conteúdo¹⁴⁷. Ou seja, a necessidade de cuidar e respeitar o clima, em particular, é uma condição social necessária para as pessoas e as sociedades alcançarem a sua respetiva perfeição. Com esta posição, o Santo Padre dota o conceito de um conteúdo que tem como referência o contexto social para viabilizar o desenvolvimento integral, que abrange a pessoa inteira, sem esquecer a restante criação. Além disso, deixa claro que o esforço da sustentabilidade global implica o presente e o futuro, olhando não só para o que temos que respeitar e cuidar como bem comum atual, mas também o património comum que vamos legar às próximas gerações, porque «A noção de bem comum engloba também as gerações futuras»¹⁴⁸. Podemos assim falar de uma justiça intergeracional, que significa a procura do bem comum como preocupação não apenas com os indivíduos que vivem atualmente no planeta, mas com as gerações futuras. Esta é, sem dúvida, uma questão essencial de justiça social. A terra que recebemos pertence também àqueles que hão de vir¹⁴⁹.

Em 2020, dado um passo mais na sua ação pontifícia, o Papa Francisco publicou a Encíclica *Fratelli tutti*, onde convoca os povos do mundo inteiro para se sentirem como uma fraternidade universal, inspirado em São Francisco de Assis. Neste documento, o Santo Padre

¹⁴⁴ Cf. Boff, Leonardo. «A encíclica do Papa Francisco não é “verde”, é integral». In: Afonso Murad e Sinivaldo Silva Tavares (Org.). *Cuidar da casa comum. Chaves de leitura teológicas e pastorais da Laudato si*. São Paulo: Paulinas, 2016, 19-20.

¹⁴⁵ Gn 2, 15.

¹⁴⁶ LS, 23.

¹⁴⁷ Cf. Fernandez, *El bien común universal*, 495.

¹⁴⁸ LS, 159; cf. 135.

¹⁴⁹ Cf. Afonso Murad. “*Laudato Si* e a Ecologia Integral. Um novo capítulo da Doutrina Social da Igreja”. *Medellín. Biblia, Teología Y Pastoral Para América Latina Y El Caribe*, 43 N.º 168 (2017), 474.

pede «que a sociedade se oriente para a prossecução do bem comum e, a partir deste objetivo, reconstrua incessantemente a sua ordem política e social, o tecido das suas relações, o seu projeto humano»¹⁵⁰.

Todos devemos ter consciência de que vivemos num mundo globalizado, de tal modo que «hoje nenhum Estado nacional isolado é capaz de garantir o bem comum da própria população»¹⁵¹. Por isso, Francisco sugere «a criação de organizações mundiais mais eficazes, dotadas de autoridade para assegurar o bem comum mundial, a erradicação da fome e da miséria e a justa defesa dos direitos humanos fundamentais»¹⁵². Neste sentido, identifica, por um lado, a necessidade de «uma reforma “quer da Organização das Nações Unidas quer da arquitetura económica e financeira internacional, para que seja possível uma real concretização do conceito de família de nações”»¹⁵³. E, por outro lado, mostra-se favorável ao estabelecimento de «os acordos multilaterais entre os Estados, porque garantem melhor do que os acordos bilaterais o cuidado dum bem comum realmente universal e a tutela dos Estados mais vulneráveis»¹⁵⁴. Denuncia os monólogos políticos que correspondem à indisponibilidade para estabelecer um diálogo social aberto e franco:

«A falta de diálogo supõe que ninguém, nos diferentes setores, está preocupado com o bem comum, mas com obter as vantagens que o poder lhe proporciona ou, na melhor das hipóteses, com impor o seu próprio modo de pensar. Assim a conversação reduzir-se-á a meras negociações para que cada um possa agarrar todo o poder e as maiores vantagens possíveis, sem uma busca conjunta que gere bem comum»¹⁵⁵.

Os anseios solidários e humanistas de Francisco, traduzidos no texto da *Fratelli tutti*, assentam no conceito arrojado de «amor político», a ponto de «reconhecer todo o ser humano como um irmão ou uma irmã e procurar uma amizade social que integre a todos»¹⁵⁶. De acordo

¹⁵⁰ *FT*, 66.

¹⁵¹ *FT*, 153.

¹⁵² *FT*, 172.

¹⁵³ *FT*, 173.

¹⁵⁴ *FT*, 174.

¹⁵⁵ *FT*, 202.

¹⁵⁶ *FT*, 180.

com a visão do Papa, «na política, há lugar também para amar com ternura»¹⁵⁷, implementando uma «caridade social e política»¹⁵⁸, um «amor eficaz»¹⁵⁹, um «amor que integra e reúne»¹⁶⁰, pois, «quem ama e deixou de entender a política como uma mera busca de poder está seguro de que não se perde nenhuma das suas obras feitas com amor»¹⁶¹. Por isso, partindo da noção irrenunciável da igual dignidade de todos os seres humanos, afirma:

«Persistirmos na labuta por favorecer a cultura do encontro que exige que, no centro de toda a ação política, social e económica, se coloque a pessoa humana, a sua sublime dignidade e o respeito pelo bem comum»¹⁶².

Em suma, com o Pontificado do Papa Francisco tem-se desenvolvido um conjunto de ações, que colocam a Igreja Católica na vanguarda da universalização de princípios como os direitos humanos e o combate à miséria¹⁶³. Prova disso é, além da publicação das Encíclicas e Exortação Apostólica supracitadas, a criação do Dicastério para o Serviço do Desenvolvimento Humano Integral que aglutina num só, quatro Dicastérios anteriores: «o Pontifício Conselho Justiça e Paz, o Pontifício Conselho “Cor unum”, o Pontifício Conselho para Pastoral dos Migrantes e Itinerantes e o Pontifício Conselho para Pastoral no Campo da Saúde»¹⁶⁴. Francisco reafirma o bem comum movido por uma visão antropológica de igualdade social, exercendo pressão sobre os políticos e outros centros de decisão, para que oiçam o clamor dos mais pobres e o próprio clamor do planeta. A chave para resolver a tensão da primazia do ser humano sobre a sociedade e da primazia do bem comum sobre o bem particular está na justiça e na solidariedade.

¹⁵⁷ FT, 194.

¹⁵⁸ FT, 176.

¹⁵⁹ FT, 186.

¹⁶⁰ FT, 187; cf. 190.

¹⁶¹ FT, 195.

¹⁶² FT, 232.

¹⁶³ Cf. Bavaresco, Agemir; Jung, João. «A encíclica *Fratelli tutti* e a inserção do Vaticano nas Relações Internacionais Contemporâneas». In Leomar Bustolin; Agemir Bavaresco (Dir.). *Fratelli tutti: Cenários sombrios e amizade social*. Porto Alegre: Editora Fundação Fênix, 2021, 61-85

¹⁶⁴ Francisco. «Carta apostólica em forma de Motu Proprio, Dicastério para o Serviço do Desenvolvimento Humano Integral». Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/motu_proprio/documents/papa-francesco-motu-proprio_20160817_humanam-progressionem.html.

6. Síntese conclusiva

No âmbito da doutrina social da Igreja, a *Rerum novarum* marca o início de um percurso que conta já com mais de 130 anos. Ao longo deste tempo, o Magistério da Igreja procurou iluminar o caminho para a instauração de uma ordem social mais justa e fraterna, tratando de fornecer critérios objetivos para avaliar os ordenamentos sociais e políticos¹⁶⁵, como os quais se destaca o bem comum, apresentado como um princípio permanente, ou seja, que esteve, está e estará sempre nos fundamentos e horizontes da doutrina social da Igreja¹⁶⁶.

Os princípios afirmados por Leão XIII foram retomados e aprofundados pelas Encíclicas sociais sucessivas e pela Constituição Pastoral *Gaudium et spes* do Concílio Vaticano II. Deste modo, podemos afirmar, conforme se lê no CDSI, que «toda a doutrina social poderia ser entendida como uma atualização, um aprofundamento e uma expansão do núcleo originário de princípios expostos na *Rerum novarum*»¹⁶⁷.

João Paulo II, assinalou o seu pontificado pelo diálogo entre a Igreja e a sociedade. Esta tendência manteve-se com seu sucessor, o Papa Bento XVI, mas foi incrementada pelo Papa Francisco, ampliando as bases desta relação, através da aproximação a alguns países que não mantinham grande proximidade com a Santa Sé, ao conferir maior importância às periferias. Deste modo, a Igreja promove de uma forma cada vez mais universal, discussões sobre as desigualdades sociais em todos os recantos do Planeta, procurando que a promoção do bem comum global não seja uma utopia.

O princípio básico em que assenta a conceção do bem comum é a igual dignidade de todas as pessoas. Enquanto seres humanos, formamos uma só realidade complexa e diversificada, mas única. Segundo nos conta Leonardo Boff, os primeiros astronautas que observaram o Planeta de fora da Terra, perceberam que somos demasiado pequenos para nos perdermos em tantas divisões e discórdias, dizendo: «Daqui da Lua ou a bordo de nossas naves

¹⁶⁵ Cf. CDSI, 89.

¹⁶⁶ Cf. CDSI, 160.

¹⁶⁷ CDSI, 90.

espaciais não notamos diferença entre a Terra e humanidade, entre negros e brancos, democratas e socialistas, ricos e pobres»¹⁶⁸. Ao focar-se nas periferias, a atual doutrina do Magistério da Igreja poderá estar relacionada com a origem latino-americana de Jorge Mario Bergoglio, que, de arcebispo de Buenos Aires, veio a assumir o papado, em Roma, trazendo consigo toda a cultura e ação cristã comprometida com os mais abandonados. Deste modo, o Papa Francisco trata de cumprir o significado originário da palavra “pontífice”, estabelecendo “pontes” entre pastores e fiéis, entre crentes de diferentes credos, e entre cidadãos de diferentes nações¹⁶⁹. Um dos principais problemas apontados pelo Papa Francisco às sociedades e ao ser humano contemporâneo é a sua tendência egoística de fechar-se sobre si mesmo:

«A história dá sinais de regressão. Reacendem-se conflitos anacrônicos que se consideravam superados, ressurgem nacionalismos fechados, exacerbados, ressentidos e agressivos. Em vários países, uma certa noção de unidade do povo e da nação, penetrada por diferentes ideologias, cria novas formas de egoísmo e de perda do sentido social mascaradas por uma suposta defesa dos interesses nacionais»¹⁷⁰.

As sociedades encontram-se marcadas pelo isolamento, tantas vezes visível numa competição desenfreada entre sujeitos ou, o que é mais grave, pela dominação entre sujeitos, negando aos demais os mínimos aceitáveis que emanam da sua condição humana. «O limite mais desastroso do paradigma ocidental tem a ver com o outro, pois o vê antes como obstáculo do que como oportunidade de encontro. A estratégia foi e é esta: ou incorporá-lo, ou submetê-lo, ou eliminá-lo»¹⁷¹. Viver situações em que cada um ou cada sociedade busca simplesmente o seu próprio bem, deixa frustradas as pretensões da construção do bem comum. Nisso nos ocuparemos no capítulo que se segue, tentando desatar as barreiras do egoísmo, que nos impedem de ver o outro e de implementar estratégias para o cuidar, construindo o seu bem e, com essa estratégia, construir o bem comum.

¹⁶⁸ Leonardo Boff. «Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra». Petrópolis: Vozes, 2004, 72.

¹⁶⁹ Cf. Ana Beatriz da Costa Manguiera. «O olhar do Papa Francisco para o Sul Global: uma análise sobre o diálogo entre o Vaticano e a República Popular da China». *Conjuntura Internacional*, 16, Nº. 3 (2019), p. 12.

¹⁷⁰ *FT*, 11.

¹⁷¹ Boff, Leonardo. «Direitos do Coração: como reverdecer o deserto». São Paulo: Paulus, 2015, 91.

II – APRENDER A CUIDAR DO OUTRO

Entrados na segunda década do século XXI, ainda a braços com os efeitos de uma pandemia, somos sobressaltados, em plena Europa, pelo deflagrar de uma guerra indesejada pelas vítimas e negada pelos seus autores. No século XX, duas grandes guerras e um sem número de conflitos internacionais, tinham deixado a nu a fragilidade das nossas sociedades, levantando suspeitas sobre a capacidade humana de amar e respeitar o outro, impondo-lhe o terror, a tortura e a morte em larga escala. Mas, se os teatros de guerra reduziram o outro ao nada, a pandemia fez brotar um sentimento contrário, centrando toda a atenção nas vítimas de um vírus silencioso. Aqui, ao invés do que acontece durante a guerra, as batalhas foram feitas pelo bem e para o bem do outro e da sociedade no seu conjunto, conjugando a competência dos cuidados sanitários, com prioridade da sobrevivência.

Neste capítulo procuraremos salientar os princípios essenciais de uma ética do cuidado do *outro*, conciliando o caminho aberto por dois autores de grande vulto: Emmanuel Lévinas¹⁷², cujo legado nos aponta no sentido de uma ética da alteridade, porque o *outro* não me pode ser indiferente; e Leonardo Boff¹⁷³, que nos ajudará a encontrar os fundamentos antropológicos e sociais para uma pedagogia do cuidado. Antes disso, porém, precisamos de definir quem é o *outro*. Sendo que o tema do nosso trabalho se prende com «A construção social do bem

¹⁷² Emmanuel Lévinas (1906-1995) nasceu em Kaunas, na Lituânia, um dos principais centros europeus da cultura judaica. Pertencia a uma família judia de classe média, intelectual e ortodoxa quanto à prática religiosa. Em 1930, depois de estudar na Universidade de Estrasburgo, no nordeste da França, obteve a nacionalidade francesa. Atravessou as duas grandes guerras mundiais, pelo que no seu pensamento estão contidas as experiências dolorosas que conheceu e vivenciou. A sua obra encerra uma crítica à capacidade humana de exercer violência contra o outro, que ocorre não só no meio das guerras, mas também quando é exercida qualquer tipo de dominação sobre o outro. Ainda pequeno, durante a Primeira Guerra Mundial, foi obrigado a emigrar para a Ucrânia. Na Segunda Grande Guerra, serviu o exército francês como tradutor, mas, depois foi preso pelo exército alemão, que o conduziu para campo de Oflag, na Alemanha. A sua esposa e filha foram poupadas ao Holocausto, mas o mesmo não ocorreu em relação aos demais membros da família: cf. Bruno António Picol; Alexandre Anselmo Guilherme; Renato de Oliveira Brito. «Fraternidade, Responsabilidade e Educação: A Ética de Lévinas como base para uma Pedagogia do Cuidado». In Luiz Síveres; José de Lucena (Org.). *Diálogo na perspectiva da fraternidade*. Caxias do Sul: Educ, 2021, 48.

¹⁷³ Leonardo Boff, pseudónimo de Genézio Darci Boff, nasceu em Concórdia, no Brasil, em 1938. Estudou em várias universidades brasileiras, vindo a doutorar-se em Teologia e Filosofia na Universidade de Munique, na Alemanha. Foi professor de Teologia Sistemática e de Espiritualidade. Foi fundador da Teologia da Libertação e um ardoroso defensor da causa dos Direitos Humanos. Desde 1993 até se jubilar foi professor de Ética, de Filosofia da Religião e de Ecologia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro: cf. Leonardo Boff. «Biografia». Disponível em: <https://leonardoboff.org/biografia/>.

comum», daremos prioridade ao “outro” enquanto ser humano, na linha de pensamento de Emmanuel Lévinas, muito embora, conforme veremos, para Leonardo Boff o “outro” seja um tema mais alargado, abarcando não só o universo humano, mas também o universo natural não humano.

1. O sentido de “outro” segundo Emmanuel Lévinas

Nas últimas décadas a humanidade assistiu a significativos avanços científicos e tecnológicos. Mas, em muitos casos, o progresso tornou-se um desígnio egoísta nas sociedades ocidentais, pela busca incessante de maior comodidade, mais conforto e bem-estar pessoal. O pragmatismo oferecido pelo consumismo fácil de bens, que aparentemente satisfazem todo o tipo de necessidades, em paralelo com a visibilidade que as redes sociais dão a cada sujeito, criaram paradoxalmente um afastamento entre as pessoas. Ou seja, podíamos esperar que as redes sociais eletrônicas atuais estreitassem as relações humanas, mas acontece o contrário. Para isto contribuiu também um certo relativismo ético que chegou com a era da pós-modernidade, traduzido muitas vezes em egocentrismo¹⁷⁴. As consequências são identificadas pelo Papa Francisco: «Este relativismo prático é agir como se Deus não existisse, decidir como se os pobres não existissem, sonhar como se os outros não existissem, trabalhar como se aqueles que não receberam o anúncio não existissem»¹⁷⁵. O relativismo pós-moderno fez cair no esquecimento ou remeteu para o fórum individual a consciência dos limites quanto à utilização e consumo de todo o tipo de bens e artefactos. Neste sentido, o Papa Francisco refere que: «O homem e a mulher deste mundo pós-moderno correm o risco permanente de se tornar profundamente individualistas, e muitos problemas sociais de hoje estão relacionados com a busca egoísta duma satisfação imediata»¹⁷⁶.

Assim, o ser humano, fechado em si mesmo, esqueceu-se do *outro*. Agindo desta forma, o ser humano compactuava com uma sociedade alicerçada no isolamento, na competição e na

¹⁷⁴ C. Ernesto Candeias Martins. “Da ética da certeza à ética dos valores pós-modernos”. *Revista de educação PUC-Campinas*, 22 (2007), 27-28.

¹⁷⁵ *EG*, 80.

¹⁷⁶ *LS*, 162.

indiferença. Ora, em nosso entender, tentar construir o mundo social a partir de si mesmo entorpece a construção do *nós* relacional. Nem mesmo as redes sociais conseguem ultrapassar essas dificuldades, porque o foco sincero no *outro* é a única forma de gerar relações válidas, como um microcosmos da organização social. Pelo contrário, a sociedade do lucro e do consumo apenas tem sucesso na criação de ilhas humanas, em vez de gerar lugares de pertença. Portanto, as redes sociais, tão vulgares hoje em dia, nada mais fazem do que isolar os indivíduos em becos sem saída, como se estivessem permanentemente todos circunscritos a um enorme ginásio comum, mas voltados para a parede¹⁷⁷.

O que nos diz Emmanuel Lévinas a este respeito é que «a crise do humanismo na nossa época tem, sem dúvida, a fonte na experiência da ineficácia humana posta em acusação pela própria abundância de nossos meios de agir e pela extensão das nossas ambições»¹⁷⁸. Não podemos deixar de concordar com o autor, porque, hoje em dia, muitas pessoas tentam afogar na «abundância» e na «ambição» as suas mágoas. Ora, o consumo de inúmeros bens e objetos não essenciais expostos para consumo, não enchem o coração humano.

Além disso, conhecemos a má distribuição das riquezas e como o poder económico, concentrado em determinados grupos sociais, determina quem pode consumir e o que deve ser consumido, excluindo desse sistema uma enorme parcela da população mundial, para quem até o essencial à sobrevivência se torna inalcançável. Assente em modelos individualistas e competitivos, a sociedade capitalista empurra para as suas margens muitos dos seres humanos. Indiferente a isso, o ideal consumista imposto pela propaganda, infunde no indivíduo o fascínio do consumo e a vontade de dominar o mundo. Por isso, todos temos essa experiência, são os mercados que ditam as regras, seguindo o modelo da concorrência e da competitividade.

O testemunho de Emmanuel Lévinas permite-nos refletir sobre o perigo de uma sociedade centrada no *eu*, por oposição à ideia de pensar e construir o tecido social a partir do *outro* e com o *outro*. Por isso, não podemos recusar os textos deste autor. Todavia, nesta nossa reflexão, torna-se pertinente questionarmo-nos sobre quem é o *outro*. A proposta de Lévinas

¹⁷⁷ Cf. Erving Goffman. «Ritual de interação: Ensaio sobre o comportamento face a face». Petrópolis: Vozes, 2012.

¹⁷⁸ Lévinas, Emmanuel. «Humanismo do outro homem». Petrópolis: Vozes, 1993, 82.

levar-nos-á ao conceito de ética da alteridade, em que o *outro* e a responsabilidade por ele se erguem como um valor supremo e um imperativo ético. Mas, comecemos pela palavra ética.

A ética é um termo que deriva de *ethos*, que em grego surge com duas grafias:

- ηθοζ
- εθοζ,

O facto de termos duas grafias distintas para a mesma palavra leva-nos a dois significados distintos¹⁷⁹. O termo ηθοζ remete-nos, por um lado, para o significado de morada, abrigo ou lugar onde se habita; e, por outro lado, para o significado de carácter, índole ou temperamento. O primeiro sentido de *ethos* (ηθοζ) corresponde ao sentimento de pertença a um determinado lugar, sendo utilizado inicialmente para designar os terrenos de pasto e os abrigos onde os animais ovinos e caprinos eram criados, alimentados e protegidos. Depois, por extensão, veio a adquirir o significado do lugar de morada das pessoas e dos povos, referindo-se à região ou cidade onde e, por extensão, à própria habitação. Ora, a cidade ou região representa no discurso corrente entre as pessoas o lugar a que se pertence, que é caracterizado por diversas formas de ser e de estar próprios dessa região, a que chamamos características comportamentais. Neste sentido, podemos dizer que cada pessoa tem a sua própria etnia e, com ela, recebe um conjunto de comportamentos que, em princípio, são aceites na sua região como características comportamentais desse lugar. Ora, no primeiro sentido, a ética é composta precisamente por esse conjunto de normas de conduta características próprias do lugar/região que se habita e a que se pertence. O segundo sentido remete-nos para o “modo-de-ser” das pessoas, ou seja, as suas disposições na vida, o seu carácter e as formas de reagir perante a realidade. O modo-de-ser das pessoas dá lugar aos comportamentos éticos, que podem ser adequados, quando conformes às normas de conduta habitualmente aceites; ou inadequados/desadequados, quando desajustados face à referidas normas de conduta¹⁸⁰.

Por sua vez, o termo εθοζ é traduzido por hábitos, costumes e tradições, por referência aos atos concretos e particulares, através dos quais as pessoas decidem o rumo da sua vida. Este sentido é particularmente relevante para a abordagem da ética da alteridade em Emmanuel

¹⁷⁹ Cf. António Macena Figueiredo; Dirce Guilhem. «Ética e Moral». *Interthesis: Revista Internacional Interdisciplinar*. 5, n.º 1 (2008), 31-32.

¹⁸⁰ Cf. *Ibidem*, 33-34.

Lévinas, conforme veremos seguidamente. Como ciência, a ética ocupa-se da reta orientação dos atos humanos a partir de princípios e valores previamente definidos. Ocupa-se do racional prático, da razão das escolhas de uma determinada conduta e dos fundamentos da tomada de decisão. Caracteriza-se por acentuar o caráter moral das ações ou omissões, mediante as opções do sujeito particular, realizadas no seu quotidiano. Tanto na conceção clássica, quanto na moderna, a ética ocupa-se constantemente dos atos morais e dos hábitos, julgados segundo uma pauta normativa dividida geralmente entre virtudes e vícios. As virtudes não são inatas, pelo que necessitam de ser adquiridas de forma cultural, através de hábitos, costumes ou crenças; ou através do ensino e da experiência de vida, contribuindo para a formação do caráter do sujeito¹⁸¹.

1.1. O *outro* como um rosto

As relações entre os seres humanos são complexas, na medida em que implicam a interação entre vários sujeitos representados pelo seu próprio *eu*. Neste sentido, entende-se que, na riqueza da existência plural que comporta a sociedade humana, a relação do *eu* não se faz consigo mesmo, mas com o *outro*, enquanto cidadão de direitos individuais e coletivos, entre o reconhecimento das diferenças e a realização da igualdade¹⁸².

O *eu* é, então, aquilo que eu sou. E o *outro*, quem é? Emmanuel Lévinas define o *outro* um sujeito idêntico a mim, mas que não sou eu nem me pertence, conservando, por isso, a sua condição de *outrem*, que lhe assegura a sua identidade própria fora de mim. O *outro* é, assim, transcendente a mim e, muito embora se possa reconhecer uma referência ao *nós* relacional, a relação de *eu* com *outrem* não anula a separação entre *eu* e *outrem*. Portanto, para Lévinas, o *nós* relacional não é uma aglutinação de sujeitos e não produz uma massa social uniforme e impessoal, mas cada *eu* permanece como um eu pessoal; e cada *outro* como um outro pessoal:

«A relação entre *eu* e o *outro* começa na desigualdade de sermos transcendentais um em relação ao outro, onde a alteridade não determina o outro formalmente como a alteridade de B em relação

¹⁸¹ Cf. *Ibidem*, 34-35.

¹⁸² Cf. Honat, Angela Issa; Edília Ayres Neta Costa. «O multiculturalismo e um novo olhar sobre o outro: a importância de se educar para a diversidade» *Humanidades e Inovação*, 7, N.º 3 (2020), 52.

a A, que resulta simplesmente da identidade de B, distinta da identidade de A. A alteridade do *outro*, aqui, não resulta da sua identidade, mas constitui-a: O outro é *outrem*»¹⁸³.

Assim, fica garantida ao *outro* a sua personalidade, o seu carácter pessoal e a sua identidade própria, mantendo-o em todo o espaço e tempo da relação como um *outro*, que está além de mim e me ultrapassa. Se para Lévinas, o *outro* permanece sempre na sua condição de *outrem*, mesmo na relação com o *eu*, então, a relação entre o *eu* e o *outro* não pode ser tomada a partir do próprio sujeito (*eu*), mas deve ser vista a partir do objeto da minha relação, que é o *outro*. Deste modo, o *eu* não impõe qualquer condição ao *outro* para estabelecer com ele uma relação interpessoal, nem anula a separação e a diferença entre ambos. Pelo contrário, pode reafirmar essa separação e diferença, o que permite a Lévinas falar de uma conduta ou ética da alteridade¹⁸⁴.

A ética da alteridade supõe o encontro com o *outro*. Nesse sentido, o Papa Francisco, na sua Carta Encíclica *Fratelli tutti*, lembra-nos que «não me encontro com o outro, se não possuo um substrato onde estou firme e enraizado, pois é a partir dele [substrato] que posso acolher o dom do outro e oferecer-lhe algo de autêntico»¹⁸⁵.

De acordo com a ética da alteridade de Lévinas o *eu* despoja-se de si mesmo e vai ao encontro do *outro*. Ou seja, caminha na direção ao *outro*, que se apresenta como o diferente, como o *não-eu*. Quando isso acontece o *eu* passa a ser não para si mesmo, mas para o *outro*, de tal forma que a intencionalidade ética acontece no êxodo de si em direção ao *outro*, independentemente de que ele seja, próximo ou afastado, rico ou pobre, feliz ou infeliz:

«*Outrem*, enquanto *outrem*, não é somente um alter-ego. Ele é o que eu não sou. É-o não em virtude do seu carácter, ou da sua fisionomia, ou da sua psicologia, mas graças à sua própria alteridade. Ele é, por exemplo, o vulnerável, o pobre, “a viúva e o órfão”, enquanto eu sou o rico ou o poderoso»¹⁸⁶.

¹⁸³ Emmanuel Lévinas. «Totalidade e Infinito». Lisboa: Edições 70, 2000, 229.

¹⁸⁴ Cf. Martins Filho, José Reinaldo Felipe. «O outro, quem é ele? considerações em torno da fenomenologia de H, Heidegger e Lévinas». *Griot: Revista de Filosofia*, 1, N.º 1 (2010), 57.

¹⁸⁵ *FT*, 143.

¹⁸⁶ Emmanuel Lévinas. «O tempo e o outro». *Phainomenon*, 11, (2005), 184.

O contrário da ética da alteridade é o não sair de si mesmo, pelo que, para Lévinas, o egoísmo é o *eu* fechado em si mesmo, que não contempla nem se relaciona com o *outro*. É uma constatação que o Papa Francisco faz na sua Carta Encíclica *Laudato si*, quando diz:

«O homem e a mulher deste mundo pós-moderno correm o risco permanente de se tornar profundamente individualistas, e muitos problemas sociais de hoje estão relacionados com a busca egoísta duma satisfação imediata, com as crises dos laços familiares e sociais, com as dificuldades em reconhecer o outro»¹⁸⁷.

Este egoísmo não se circunscreve apenas no querer tudo para mim, mas inclui também a incapacidade de sair de si para ser e estar com o *outro*. Esta realidade significa uma impossibilidade de relação com o *outro*.

Para Lévinas, o *outro* é sempre alguém estranho a mim, ou seja, estranho ao *eu*. Independentemente de quem quer que seja o *outro* o meu *eu* não pode e não deve determinar o seu ser. Consequentemente, quando o *outro* surge diante de mim, pode causar-me incómodo, espanto, inquietação, ou conforto, contentamento e atração, entre outras possibilidades. Portanto, o *outro* é absolutamente externo a mim, de tal modo que não o posso reduzir a um número, nem a um plural de mim, nem sequer a um conceito comum comigo:

«O absolutamente *Outro* é *Outrem*. Não faz número comigo. A coletividade em que eu digo “tu” ou “nós” não é um plural de “eu”. Eu, tu, não são indivíduos de um conceito comum. Nem a posse, nem a unidade do número, nem a unidade do conceito me ligam a outrem. Ausência de pátria comum que faz do Outro: o Estrangeiro; o Estrangeiro que perturba o ‘em sua casa’. Mas o Estrangeiro quer dizer também o livre»¹⁸⁸.

Lévinas também refere o *outro* como sendo o *absolutamente outro*, na medida em que me ultrapassa. Ou seja, se me ultrapassa a mim, então vai além das minhas capacidades, significando isso que *eu* sou finito, porque estou limitado ao que sou, enquanto o *outro* me surge como infinito para mim, porque vai além dos meus limites. O encontro face a face do *eu* (finito) com o *outro* (infinito) implica a saída de si e impede o regresso a si mesmo, pelo menos da mesma maneira, pois o *outro* (infinito) está na exterioridade de mim, provoca em mim uma ideia que não pode ser retida dentro de mim. Por outras palavras, o eu deixa de estar fechado

¹⁸⁷ *LS*, 162.

¹⁸⁸ Emmanuel Lévinas. «Totalidade e Infinito». Lisboa: Edições 70, 2000, 26.

em si mesmo e passa a captar e entender o *outro*, não dentro de si (finito), mas fora de si. Por isso, a relação com o outro é um ato de transcendência¹⁸⁹:

«O termo transcendência significa o facto de não se poder pensar Deus e o ser conjuntamente. Da mesma maneira, na relação interpessoal, não se trata de pensar conjuntamente o *eu* e o *outro*, mas de estar diante. A verdadeira união ou a verdadeira junção não é uma junção de síntese, mas uma junção do frente a frente»¹⁹⁰.

O *absolutamente outro* (infinito), que surge perante mim e captado e entendido por mim através das minhas capacidades limitadas e finitas, apresenta-se como um rosto que me aparece diante e me revela o *outro*. Esse rosto, requer de mim, em primeiro lugar, respeito pela diferença e, em segundo lugar, acolhimento da sua diferença. Com efeito, na ética levinasiana, o rosto do *outro* chama o *eu* para fora de si e exige acolhimento; ele é o fundamento do agir moral¹⁹¹.

«O rosto em que *outrem* se volta para mim, não se restringe à representação do rosto. Entender a sua miséria que grita justiça não consiste em se representar uma imagem, mas em colocar-se como responsável, ao mesmo tempo como mais e como menos que o ser que se apresenta no rosto»¹⁹².

«Despojado de sua forma, o rosto é repassado na sua nudez. Ele é uma miséria. A nudez do rosto é indigência e é súplica na retidão com que me visa. Mas esta súplica é uma exigência. A humildade une-se à altura. E, deste modo, anuncia-se a dimensão ética [...] o rosto impõe-se a mim sem que eu possa permanecer surdo a seu apelo, ou esquecê-lo, quero dizer, sem que eu possa cessar de ser responsável pela sua miséria»¹⁹³.

A ética da alteridade parte não do meu (pré)conceito do *outro*, ou seja, daquilo que eu vejo ou sinto perante o *outro*, que se me apresenta como um rosto, mas da sua realidade pura de *outro*, tal qual ele é, no seu ser absolutamente *outrem*. Esta relação é enriquecedora para o *eu*, na medida em que é a descoberta do *outro* que abre o *eu* à alteridade. Mas este rosto podem ser muitos rostos:

¹⁸⁹ Cf. Euclides André Mance. «Emmanuel Lévinas e a Alteridade». Revista Filosofia, PUC, 7, N.º 8 (1994), 27.

¹⁹⁰ Emmanuel Lévinas. «Ética e Infinito». Lisboa: Edições 70, 1982, 69.

¹⁹¹ Cf. Márcio Luiz Costa. «Lévinas: uma introdução». Petrópolis: Vozes, 1999, 223.

¹⁹² Emmanuel Lévinas. «Totalidade e Infinito». Lisboa: Edições 70, 2000, 28.

¹⁹³ Emmanuel Lévinas. «Humanismo do outro homem». Petrópolis: Vozes, 2009, 52.

«É isto a “visão” do Rosto, e se aplica ao primeiro que aparece. Se ele fosse meu único interlocutor, eu só teria tido obrigações! Mas não vivo num mundo onde só há um “primeiro a chegar”; pois há sempre no mundo um terceiro: ele também é meu *outro*, meu próximo. Por conseguinte, importa-me saber qual dos dois passa à frente: um não é perseguidor do outro? Os homens, os incomparáveis, não devem eles ser comparados? Neste caso a justiça é, pois, anterior à assunção do destino do *outro*»¹⁹⁴.

Para Lévinas, o terceiro *outro*, que também é meu próximo, torna-se igualmente objeto de proximidade e do meu agir moral. A proximidade é a não-indiferença ao *outro* em terceiro grau, ao seu rosto, que me olha. Na proximidade o *eu* entra em contacto com esse *outro* sem exercer sobre ele qualquer poder, sem o anular, sem o matar e, ao mesmo tempo, sem se diluir nesse *outro*¹⁹⁵.

1.2. A responsabilidade pelo outro

O Papa Francisco, na Exortação Apostólica *Evangelii gaudium* refere que «o Evangelho convida-nos sempre a abraçar o risco do encontro com o rosto do outro, com a sua presença física que interpela, com o seu sofrimento e suas reivindicações, com a sua alegria contagiosa permanecendo lado a lado»¹⁹⁶. Contudo, no pensamento de Emmanuel Lévinas, o rosto do *outro* que me interpela requer de mim uma atitude ética, ao ponto de orientar a minha conduta para não lhe querer/fazer mal, mas querer-lhe/fazer-lhe bem. Nesta abordagem, o *outro*, que surge e se revela ao *eu* como um rosto, convoca-me para ser responsável por ele, sem me conferir qualquer poder sobre ele¹⁹⁷.

«Assumir a responsabilidade por *outrem* é, para todo o homem, uma maneira de testemunhar a glória do infinito, de ser inspirado. Há profetismo, há inspiração no homem que responde por

¹⁹⁴ Emmanuel Lévinas. «Entre nós: ensaios da alteridade». Petrópolis: Vozes, 2005, 143.

¹⁹⁵ Cf. Pergentino Stefano Pivatto. «A ética de Lévinas e o sentido do humano: crítica à ética ocidental e seus pressupostos». *Veritas: Revista de Filosofia*, 37, N.º 147 (1992), 335.

¹⁹⁶ *EG*, 88.

¹⁹⁷ Cf. Nélio Vieira de Melo. «A ética da alteridade em Emmanuel Lévinas». Porto Alegre: Edipucrs, 2003, 90-91.

outrem, paradoxalmente, mesmo antes de saber o que, concretamente, se exige dele. Esta responsabilidade anterior à Lei é revelação de Deus»¹⁹⁸.

«A responsabilidade pelo *outro* precede a minha liberdade»¹⁹⁹ e é fruto da epifania do rosto do *outro*, que exige a minha atenção, compreensão e assistência espontânea, isto é, sem necessidade de que tal esteja legalmente determinado²⁰⁰:

«A responsabilidade para com o próximo consiste precisamente no que vai além do legal e obriga para além do contrato; ela me incumbe de alguém de minha liberdade, do não-presente, do imemorial. Entre mim e o outro escancara-se uma diferença que nenhuma unidade da percepção transcendental poderia recuperar. Minha responsabilidade por *outrem* é precisamente a não-indiferença dessa diferença: a proximidade do *outro*»²⁰¹.

Ser responsável pelo *outro* quer dizer que o *eu* deve estar disposto a tomar o seu lugar. O *eu* precisa do *outro* para se entender a si mesmo. Em verdade, conforme expõe o Papa Francisco, «ao olhar para si mesmo do ponto de vista do *outro*, de quem é diferente, cada um pode reconhecer melhor as peculiaridades da sua própria pessoa e cultura: as suas riquezas, possibilidades e limites»²⁰².

Mas, a alteridade surge, em Lévinas, como um despojar-se de si mesmo diante do *outro* e do apelo do seu rosto, o que faz do *eu* um servidor do *outro*. O *eu* torna-se, assim, refém do *outro*, sendo esta circunstância a condição necessária para a solidariedade. No amor do ser humano pelo *outro* se revela o amor de Deus, e se descobre o verdadeiro humanismo²⁰³. O face a face posiciona o *outro* como infinitamente transcendente, perante o qual o *eu*, antes de o pensar ou compreender, o percebe e o escuta. Esta compreensão deve ser convertida pelo *eu* não só em abertura e acolhimento do *outro*, tal qual ele é, mas também em responsabilidade por

¹⁹⁸ Emmanuel Lévinas. «Ética e Infinito». Lisboa: Edições 70, 1982, 107.

¹⁹⁹ Emmanuel Lévinas. «De Deus que vem a ideia». Petrópolis: Vozes, 2002, 105.

²⁰⁰ Cf. Pergentino Stefano Pivatto. «Responsabilidade e justiça em Lévinas». *Veritas: Revista de Filosofia*, 46, N.º 2 (2001), 224.

²⁰¹ Emmanuel Lévinas. «De Deus que vem a ideia». Petrópolis: Vozes, 2002, 105.

²⁰² *FT*, 147.

²⁰³ Cf. Nélio Vieira de Melo. «A ética da alteridade em Emmanuel Lévinas». Porto Alegre: Edipucrs, 2003, 21.

esse *outro*. Nesta relação, o *eu*, que sai de si para ir ao encontro do outro, não se perde a si mesmo, nem se confunde com o *outro*²⁰⁴.

O que implica uma ética da alteridade não é o questionamento daquilo que acontecerá comigo se eu agir, mas o que acontecerá com o *outro* se eu agir. Este movimento do *eu* para o *outro* não procura qualquer forma de reconhecimento ou gratidão²⁰⁵. Efetivamente, para Lévinas,

«A obra pensada radicalmente é um movimento do mesmo que vai em direção ao *outro* e que jamais retorna ao mesmo. A obra, pensada até ao extremo, exige uma generosidade radical do movimento que, no mesmo, vai na direção do *outro*. Exige, por conseguinte, uma ingratidão do *outro*»²⁰⁶.

Neste quadro, a generosidade radical do cuidado do *outro* não espera nada em troca e o *outro* nada tem a agradecer ou a retribuir. Somos responsáveis pelo *outro*, pelo que lhe acontece. O seu rosto apela ao *eu*, chama-o com a sua simples presença, mesmo sem dizer qualquer palavra. Mas, não é fácil aceitar a nossa responsabilidade, tendo em conta o mundo repleto de prazeres individuais, de uma procura estonteante por felicidade pessoal, de autossatisfação e de consumo em benefício próprio, que coabita com a miséria, o sofrimento e a morte lenta daqueles a quem sequestraram o futuro. A responsabilidade pelo outro implica renúncias, requer ouvir mais do que falar, exige abertura para o diálogo²⁰⁷. Acarreta a gratuidade total da ação ética, o cuidar do *outro* autêntico, livre e altruísta.

²⁰⁴ Cf. Nélio Vieira de Melo. «A ética da alteridade em Emmanuel Lévinas». Porto Alegre: Edipucrs, 2003, 18

²⁰⁵ Cf. Bruno António Picol; Alexandre Anselmo Guilherme; Renato de Oliveira Brito. «Fraternidade, Responsabilidade e Educação: A Ética de Lévinas como base para uma Pedagogia do Cuidado». In Luiz Síveres; José de Lucena (Org.). *Diálogo na perspectiva da fraternidade*. Caxias do Sul: Educs, 2021, 49.

²⁰⁶ Emmanuel Lévinas. «Humanismo do outro homem». Petrópolis: Vozes, 2009, 44-45.

²⁰⁷ Cf. Bruno António Picol; Alexandre Anselmo Guilherme; Renato de Oliveira Brito. «Fraternidade, Responsabilidade e Educação: A Ética de Lévinas como base para uma Pedagogia do Cuidado». In Luiz Síveres; José de Lucena (Org.). *Diálogo na perspectiva da fraternidade*. Caxias do Sul: Educs, 2021, 50-51; 54.

2. A pedagogia do cuidado em Leonardo Boff

A sociedade em que vivemos, baseada num sistema económico liberal consumista, que está construída com base na trilogia: produzir, distribuir e consumir²⁰⁸, tem tornado intransponível o fosso entre ricos e pobres. Este distúrbio social levou o Papa Francisco a dizer que: «a desigualdade não afeta apenas os indivíduos, mas países inteiros, e obriga a pensar numa ética das relações internacionais»²⁰⁹.

Se nos questionarmos de que forma uma sociedade assim organizada responde ao tema do cuidado do outro, é possível que a resposta nos indique que a primeira prioridade no que diz respeito ao cuidado assenta em cuidar de si mesmo. Mas este modelo acarreta consigo um paradoxo, pois o investimento exclusivo de cada um em cuidar de si inviabiliza o sermos cuidados. Então, se ficamos privados de cuidados, ficamos abandonados a nós mesmos. Neste enquadramento, Leonardo Boff identifica a possibilidade de ninguém cuidar do outro porque cada um apenas se cuida a si mesmo, como uma situação alarmante:

«Hoje, na crise do projeto humano, sentimos a falta clamorosa de cuidado em toda parte. Suas ressonâncias negativas se mostram pela má qualidade de vida, pela penalização da maioria empobrecida da humanidade, pela degradação ecológica e pela exploração exacerbada da violência. Não busquemos o caminho da cura fora do ser humano. O *ethos* está no próprio ser humano, entendido em sua plenitude que inclui o infinito. Ele precisa voltar-se sobre si mesmo e redescobrir sua essência que se encontra no cuidado»²¹⁰.

A palavra “cuidado” deriva do latim *cogitare/cogitatus*, que tem o sentido de pensar no outro, de colocar nele a nossa atenção, de mostrar interesse por ele e de lhe revelar uma atitude de preocupação, vigilância e afeição. Em latim erudito, *cogitare* é sinónimo de *cura/curae*, utilizado para designar as atitudes e ações de cuidado, no contexto das relações humanas²¹¹.

²⁰⁸ Cf. Cleber Medeiros; Cristian Jhulien Branger; Olegário José Macedo. «Economia como Ferramenta Competitiva para as Micro e Pequenas Empresas Ligadas à Atividade de Comércio. *Maiêutica-Ciências Contábeis*, 1, N.º 1 (2014), 54.

²⁰⁹ LS, 51.

²¹⁰ Leonardo Boff. «Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra». Petrópolis: Vozes, 2004, 191.

²¹¹ Cf. Elma Lourdes Campos Pavone Zoboli. «A redescoberta da ética do cuidado: o foco e a ênfase nas relações». *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 38 (2004), 22; Cf. Guillermo Meza Salcedo. «El cuidado para la humanidad: una mirada desde la antropología de la ternura». *Cultura de los Cuidados*, 22, N.º 52 (2018), 157.

Portanto, o termo latino *cura* exprime solicitude, desvelo, zelo, dedicação e inquietação pelos outros. Esta forma de cuidar só ocorre quando a existência de alguém tem importância para mim e «passo a dedicar-me a ele; disponho-me a participar de seu destino, de suas buscas, de seus sofrimentos e de suas conquistas, enfim, de sua vida»²¹².

Torna-se, assim, pertinente debruçarmo-nos sobre o tema do cuidado, em que “cuidar” signifique preocupação, responsabilidade e desejo do bem-estar do *outro*. Encontramos um bom exemplo disso na parábola do Bom Samaritano, que também é tomada pelo Papa Francisco na sua Carta Encíclica *Fratelli tutti*, como veremos em seguida. Esse texto, lido a partir do pensamento de Leonardo Boff e do Papa Francisco, ajudar-nos-á a compreender melhor a pedagogia do cuidado.

2.1. O bom samaritano

A parábola do bom samaritano é conhecida pelo seu significado ético profundo, onde a decisão entre cuidar ou não cuidar tem implicações práticas perante o outro, que necessita de cuidados, que reclama não com palavras, mas pelo seu estado de prostração e absoluta necessidade.

De acordo com o relato do evangelho de Lucas, Jesus recorreu a esta parábola para responder à questão de um doutor da lei, sobre quem seria o seu próximo²¹³. Vejamos o texto:

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

²¹² Leonardo Boff. «O cuidado essencial: princípio de um novo ethos». *Inclusão social*, 1, N.º 1 (2005), 29; Cf. Leonardo Boff. «Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra». Petrópolis: Vozes, 2004, 90-91.

²¹³ Cf. Lc 10, 25-29.

caiu nas mãos dos salteadores?”³⁷ Respondeu: “O que usou de misericórdia para com ele”. Jesus retorquiu: “Vai e faz tu também o mesmo”»²¹⁴.

Esta parábola reporta a violência dos salteadores e a frieza e indiferença do sacerdote e do levita, mas o seu valor ético assenta na ação do samaritano. Importa salientar que a atitude verdadeiramente humana é esta, o que nos permite dizer que o cuidar o *outro* é o que se espera de um ser humano e não o contrário, conforme nos ensina o Papa Francisco, na Carta Encíclica *Fratelli tutti*:

«A narração – digamo-lo claramente – não desenvolve uma doutrina feita de ideais abstratos, nem se limita à funcionalidade dum moral ético-social. Mas revela-nos uma característica essencial do ser humano, frequentemente esquecida: fomos criados para a plenitude, que só se alcança no amor»²¹⁵.

Enquanto aqueles, pela sua ação, provocaram a desgraça do homem que descia de Jerusalém para Jericó; estes últimos, pela sua imobilidade, mantiveram a situação infeliz do pobre homem. Recusando a responsabilidade pelo bem do *outro*, salteadores, sacerdote e levita recusaram o apelo do seu rosto.

Ao contrário, o samaritano representa a abertura, o cuidado, a responsabilidade e a generosidade desinteressada pelo *outro*. Perante estes personagens, podemos perguntar qual seria o nosso lugar nesta história? A mesma questão é colocada pelo Papa Francisco:

«Com quem te identificas? É uma pergunta sem rodeios, direta e determinante: a qual deles te assemelhas? Precisamos de reconhecer a tentação que nos cerca de se desinteressar dos outros, especialmente dos mais frágeis. Digamos que crescemos em muitos aspetos, mas somos analfabetos no acompanhar, cuidar e sustentar os mais frágeis e vulneráveis das nossas sociedades desenvolvidas. Habitamo-nos a olhar para o outro lado, passar à margem, ignorar as situações até elas nos caírem diretamente em cima»²¹⁶.

Compreensivo e amável, como sempre, neste texto o Papa Francisco diz que o desinteresse para com o *outro* é uma tentação e não uma norma de conduta; é uma questão de analfabetismo relativamente a «acompanhar, cuidar e sustentar os mais frágeis e vulneráveis»;

²¹⁴ Lc 10, 30-37.

²¹⁵ FT, 68.

²¹⁶ FT, 64.

ou, então, uma indiferença porque se tornou rotineiro olhar para quem está caído no chão e passar adiante, como se não fosse nada conosco. Ora, diante do rosto caído do outro: «Existem simplesmente dois tipos de pessoas: aquelas que cuidam do sofrimento e aquelas que passam ao largo; aquelas que se debruçam sobre o caído e o reconhecem necessitado de ajuda e aquelas que olham distraídas e aceleram o passo»²¹⁷.

E se o caído no chão, «meio morto», formos nós. Sim, porque este também é uma personagem da parábola, que nós podemos incorporar: «Às vezes sentimo-nos como ele, gravemente feridos e atirados para a margem da estrada. Sentimo-nos também abandonados pelas nossas instituições desguarnecidas e carentes, ou voltadas para servir os interesses de poucos, fora e dentro»²¹⁸.

No fundo, existem duas possibilidades. Por um lado, temos a eventualidade de não agir e de não assumir a responsabilidade pelo *outro*, com o risco de nos abandonarmos, uns aos outros, de não cuidarmos do próximo e de não haver quem cuide de nós. Por outro lado, está a certeza de olharmos o rosto do *outro* e de respondermos ao seu apelo, sem esperar pelo seu agradecimento, pois «o samaritano do caminho partiu sem esperar reconhecimentos nem obrigados»²¹⁹. Estamos perante o dilema ético de ajudar, ou não; de cuidar do *outro* ou não. Na perspectiva de samaritanos, o olhar do *outro*, na crueza das suas feições e circunstâncias, provoca uma atração que nos leva à ação ética. Mas, neste ímpeto residem valores universais, uma vez que cuidar do *outro* é algo fundamentalmente humano e maternal, independentemente do contexto²²⁰.

A parábola do Bom Samaritano, lida a partir da ética da alteridade de Lévinas, permite-nos questionar o ponto de vista de cada interveniente. Com facilidade podemos concluir que os salteadores, o sacerdote e o levita não exerceram o cuidado do *outro*, que «descia de Jerusalém para Jericó». Os salteadores perderam a oportunidade de o cuidar. Em vez disso, unidos por interesses materiais egoístas, despojaram-no; usando de violência física, encheram-no de

²¹⁷ FT, 70.

²¹⁸ FT, 76.

²¹⁹ FT, 79.

²²⁰ Cf. Bruno António Picol; Alexandre Anselmo Guilherme; Renato de Oliveira Brito. «Fraternidade, Responsabilidade e Educação: A Ética de Lévinas como base para uma Pedagogia do Cuidado». In Luiz Síveres; José de Lucena (Org.). *Diálogo na perspectiva da fraternidade*. Caxias do Sul: Educs, 2021, 54-55.

pancadas e abandonaram-no, «deixando-o meio morto», perdendo a oportunidade de o *cuidar*. O sacerdote e o levita, ambos judeus, ligados ao serviço religioso do Templo de Jerusalém, recusaram o apelo do seu rosto e falharam na tarefa do cuidado, contornando o seu corpo jazente e passando adiante²²¹. Ao contrário, o samaritano, atingido por aquele rosto «meio morto», teve compaixão dele, agiu em seu benefício, executou um conjunto eficaz de cuidados e promoveu, através de terceiros, a continuidade dos cuidados necessários à total reabilitação daquele homem. Deste modo, o samaritano não agiu isoladamente. Também o Papa Francisco insiste na necessidade de trabalhar em conjunto para a promoção do *outro*, ao dizer, no comentário a esta parábola, que devemos cuidar competentemente do outro: «Mas não o façamos sozinhos, individualmente. O samaritano procurou um estalajadeiro que pudesse cuidar daquele homem, como nós estamos chamados a convidar outros e a encontrar-nos num “nós” mais forte do que a soma de pequenas individualidades»²²².

Portanto, o cuidado do outro é algo mais que um conjunto de ações ou uma atitude entre outras. Conforme veremos em seguida, é uma forma de ser no mundo, não só em relação ao universo humano, que mais nos interessa no âmbito do nosso tema, mas também em relação ao universo natural. Para o autor, perante o outro e perante a natureza não podemos ser neutros, mas temos de os cuidar. «Ficarmos clinicamente indiferentes mostra suprema desumanidade que nos transforma em inimigos de nossa própria humanidade. Diante da desgraça do outro, não há como não sermos os samaritanos compassivos da parábola bíblica»²²³.

2.2. O cuidado como “modo-de-ser”

Ao longo da sua história, a humanidade abriu muitas vias para tentar decifrar a essência do humano. Serviu-se dos mitos, das tradições, da filosofia, da literatura, da arte, das religiões, das ciências empíricas e hermenêuticas, entre outras. Todos estes caminhos encerram em si uma antropologia, isto é, uma compreensão do fenómeno humano. Neste enquadramento, Leonardo Boff coloca uma série de questões, cuja resposta nos mostra que cada caminho leva a conclusões

²²¹ Cf. *Ibidem*, 56.

²²² *FT*, 78.

²²³ Boff, Leonardo. «Direitos do Coração: como reverdecer o deserto». São Paulo: Paulus, 2015, 126.

diferentes. Assim, se perguntarmos ao mundo das ciências naturais o que é o ser humano, a resposta é óbvia: um animal racional. E que imagem do ser humano nos devolve o mundo da economia, dos mercados e da produção capitalista? Dir-nos-ão que é um ser de necessidades que têm de ser satisfeitas; ou um animal esfomeado e insaciável, que necessita de mais e mais consumo. Que imagem de ser humano nos proporciona o sistema democrático? Um ser participativo, um ator social, um construtor de relações coletivas, igualitárias, justas, livres e fraternas. Que noção de ser humano reside nos direitos humanos? Um ser dotado de dignidade, sujeito de direitos e de deveres inalienáveis. Como compreende o ser humano a antropologia natural? O ponto mais elevado da evolução das espécies a que todas as outras realidades são subordinadas. Por último, que imagem de ser humano é projetada quando alguém sai de si, abandonando o seu mundo, os seus projetos e ideais, e parte ao encontro do *outro* para o amar e cuidar? A resposta que o autor encontra é a de que esse é o ser verdadeiramente humano, que coloca a ação de cuidar em tudo o que projeta e faz, pois essa é a característica singular do ser humano²²⁴.

Para Leonardo Boff há dois modos de estar no mundo: o trabalho e o cuidado²²⁵. Pelo trabalho, o ser humano modifica e adapta a natureza, transformando-a e provocando evoluções que, sem esta ação, jamais existiriam. A relação que se estabelece é entre o sujeito, que é o ser humano, e o objeto, que é a natureza e tudo o que nela existe. No início, o trabalho era mais interação do que intervenção. Há cerca de dois milhões de anos, o *homo habilis* deu início ao processo de intervenção na natureza, tornando-se uma constante a partir do *homo sapiens*, há cerca de 150 mil anos. No neolítico, há cerca de 10 mil anos, o processo de intervenção tornou-se orgânico, com o abandono das cavernas e a construção de casas, povoações, a domesticação de animais e a introdução da agricultura. Por meio do trabalho, a humanidade foi modificando a natureza, de acordo com os seus projetos e valores, mostrando vontade e capacidade para intervir sobre ela. Hoje, grande parte da intervenção humana é realizada por máquinas, cada vez mais autónomas, graças à computação, automação e inteligência artificial. A lógica do modo de estar no mundo pelo trabalho consiste em situar-se sobre as outras realidades que existem,

²²⁴ Cf. Leonardo Boff. «Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra». Petrópolis: Vozes, 2004, 35-36.

²²⁵ Cf. Leonardo Boff. «Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra». Petrópolis: Vozes, 2004, 92-106.

dominando-as e colocando-as ao serviço de interesses pessoais e/ou coletivos²²⁶. Em síntese, o modo de estar no mundo pelo trabalho coloca o ser humano no centro do mundo e das coisas. Estamos declaradamente perante um antropocentrismo, que configura aquela atitude mediante a qual as coisas só ganham sentido e valor na medida em que servem para satisfazer os desejos humanos.

Conforme afirma o Papa Francisco: «um antropocentrismo desordenado gera um estilo de vida desordenado»²²⁷. Por isso, o outro modo de estar no mundo realiza-se através do cuidado, que não se opõe ao trabalho, mas lhe confere uma dimensão mais altruísta. Pelo cuidado o ser humano não se coloca perante a natureza e perante tudo o que nela existe como um sujeito está diante de um objeto, mas como um sujeito está diante de outro sujeito. Por outras palavras, através do exercício do cuidado todos os seres que cuidamos não são objetos, mas sujeitos, que têm um valor em si mesmos²²⁸. Parece-nos que este olhar é mais humano. O modo de estar no mundo como cuidado permite-nos captar a voz de quem precisa de cuidados, seja o grito dos pobres, seja o grito da natureza, que emite uma mensagem de grandeza, beleza e força, mas também de fragilidade, angústia e esgotamento²²⁹. Através do cuidado, a relação faz-se não de domínio, mas de convivência, interação e comunhão. Nesta estrutura reside o cuidado das coisas e o cuidado do outro, como um processo pedagógico.

A pedagogia do cuidado tem relação direta com a atitude ética de sair de si e ir ao encontro do *outro*. Trata-se de ensinar e aprender os valores e virtudes da ética da alteridade, que levam o *eu* a sentir-se convocado pelo *outro* e a cuidar dele. Trata-se de um modo-de-ser responsável pelo *outro*. Conforme veremos, para o autor cujo pensamento seguimos neste subcapítulo, cuidar do *outro* significa também cuidar do mundo, ou seja, cuidar de tudo o que existe para além do humano, para que o mundo se torne um lugar habitável para o *outro*.

²²⁶ Cf. Leonardo Boff. «O cuidado essencial: princípio de um novo ethos». *Inclusão social*, 1, N.º 1 (2005), 30-31; «Essa atitude de trabalho-poder-dominação do mundo corporifica a dimensão masculina no homem e na mulher. É aquela dimensão que, como vimos anteriormente, compartimenta a realidade para melhor conhecê-la e subjugarla; usa de poder e até de agressão para alcançar seus objetivos utilitaristas»: Leonardo Boff. «Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra». Petrópolis: Vozes, 2004, 95.

²²⁷ LI, 122.

²²⁸ Cf. Leonardo Boff. «O cuidado essencial: princípio de um novo ethos». *Inclusão social*, 1, N.º 1 (2005), 31-32; «O modo-de-ser cuidado revela a dimensão do feminino no homem e na mulher»: Leonardo Boff. «Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra». Petrópolis: Vozes, 2004, 96.

²²⁹ Cf. *LS*, 111.

Neste sentido alargado, enquanto cuidadores, a nossa responsabilidade pelo *outro* é infinita, pois somos responsáveis não só pelo presente, mas também por aqueles que ainda não vieram ao mundo e a quem temos o dever de deixar um mundo melhor. Esta responsabilidade infinita não pode ser encarada como um conjunto de boas intenções ou teorias, nem se baseia na soma de ações concretas de cuidado pelo outro e pelo ambiente em que ele vive. Tudo isso é importante, mas necessita da ligação afetiva que se impõe quando o rosto do *outro* verdadeiramente nos atrai. Com efeito, refere Leonardo Boff: «Cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro»²³⁰. E, num artigo mais recente, continua: «A atitude de cuidado por uma pessoa pode provocar preocupação, inquietação e sentido de responsabilidade por ela»²³¹.

À semelhança de Emmanuel Lévinas, Leonardo Boff também defende o princípio da responsabilidade de cada um perante o *outro*, mas para este último autor, o *outro* não é apenas o humano, mas também o não humano. Esta responsabilidade deve levar-nos a cuidar do *outro*, não de uma forma improvisada, nem dependente de obrigações legalmente impostas, mas por uma maneira de ser, que está impressa na natureza humana²³². Assim, sob o ponto de vista existencial:

«O cuidado se encontra na raiz primeira do ser humano, antes que ele faça qualquer coisa. E, se fizer, ela sempre vem acompanhada de cuidado e imbuída de cuidado. Significa reconhecer o cuidado como um modo-de-ser essencial, sempre presente e irreduzível à outra realidade anterior. É uma dimensão fontal, originária, ontológica, impossível de ser totalmente desvirtuada»²³³.

Parece-nos muito interessante que Leonardo Boff nos mostre a importância de tomarmos consciência de que o cuidado não pode circunscrever-se à simples ação de cuidar de algo ou de alguém, porque cuidar está impresso na natureza humana. Se o cuidado é algo que

²³⁰ Leonardo Boff. «Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra». Petrópolis: Vozes, 2004, 33.

²³¹ Leonardo Boff. «O cuidado essencial: princípio de um novo ethos». *Inclusão social*, 1, N.º 1 (2005), 29.

²³² Cf. Emmanuel Lévinas. «Humanismo do outro homem». Petrópolis: Vozes, 2009, 52; cf. Leonardo Boff. «Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra». Petrópolis: Vozes, 2004, 91.

²³³ Leonardo Boff. «Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra». Petrópolis: Vozes, 2004, 34.

está na raiz do ser humano, então, é algo a que não se pode renunciar, pois faz parte da própria essência do humano²³⁴.

No ponto de vista do autor, o “modo-de-ser” é a maneira das pessoas exteriorizarem o seu caráter essencial. Neste caso, referimo-nos ao modo-de-ser cuidado, por oposição a outros modos-de-ser no mundo, que, como vimos, Leonardo Boff agrupa em dois grupos fundamentais: o modo-de-ser trabalho e o modo-de-ser cuidado. O modo-de-ser cuidado, expressão que adotamos a partir da leitura de várias obras e artigos de Leonardo Boff²³⁵, em nosso entender, resume o resultado que se espera da pedagogia do cuidado. Aprendendo a pedagogia do cuidado, aprende-se a exteriorizar aquilo que está dentro do coração humano e que constitui a essência do humano. Na verdade, «não temos cuidado. Somos cuidado. Isto significa que o cuidado possui uma dimensão ontológica que entra na constituição do ser humano. É um modo-de-ser singular do homem e da mulher»²³⁶.

Não podemos esquecer que o cuidado tem dois sentidos, na medida em que cuidamos ou somos cuidados. No sentido passivo (ser cuidado por outrem), o cuidado está presente em toda a nossa vida, pois recebemos cuidados desde o nascimento até à morte e a sua existência debilita-se, enfraquece e morre, se lhe faltam os devidos cuidados. Em sentido ativo (cuidar de outrem), podemos dizer que se o ser humano não cuidar dos outros e, inclusive, da natureza e do ambiente, tudo à sua volta se desmorona e fenece. Por isso, o cuidado deve estar presente em tudo, na medida em que é a base essencial que permite a existência no planeta humanizada e humanizadora²³⁷.

Esta circunstância tem, no entanto, o seu reverso. Por um lado, nós somos cuidado «isto significa que cuidado possui uma dimensão ontológica, quer dizer, entra na constituição do ser

²³⁴ Cf. Abdruschin Schaeffer Rocha. «O Cuidado Essencial: Ação de cuidar ou modo de ser?». *REFLEXUS-Revista Semestral de Teologia e Ciências das Religiões*, 5, N.º 6 (2011), 245.

²³⁵ «Quando dizemos modo-de-ser no mundo não expressamos uma determinação geográfica como estar na natureza, junto com plantas, animais e outros seres humanos. Isso pode estar incluído. Mas ser-no-mundo é algo mais abrangente. Significa uma forma de estar presente, de navegar pela realidade e de relacionar-se com todas as coisas do mundo. Nessa navegação e nesse jogo de relações, o ser humano vai construindo o próprio ser, a autoconsciência e a própria identidade»: Leonardo Boff. «O cuidado essencial: princípio de um novo ethos». *Inclusão social*, 1, N.º 1 (2005), 30.

²³⁶ Leonardo Boff. «Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra». Petrópolis: Vozes, 2004, 89; cf. Leonardo Boff. «O cuidado essencial: princípio de um novo ethos». *Inclusão social*, 1, N.º 1 (2005), 28.

²³⁷ Cf. Leonardo Boff. «O cuidado essencial: princípio de um novo ethos». *Inclusão social*, 1, N.º 1 (2005), 28.

humano. É um modo-de-ser singular do homem e da mulher»²³⁸. Mas, por outro lado, «sem cuidado, deixamos de ser humanos»²³⁹. Não podemos deixar de reconhecer que Leonardo Boff tem razão, pois tantas vezes dizemos que é desumano passar por alguém e não lhe prestar os cuidados que necessita, como fizeram o sacerdote e o levita da parábola mencionada no ponto anterior. É desumano olhar o rosto do *outro* e não se sentir por ele convocado e não se ser responsável por ele. Seria o inverso do pensamento de Emmanuel Lévinas. Em nosso entender, a pedagogia do cuidado, neste caso, consistiria em ensinar e aprender a ver o rosto do *outro* e sentir-se convocado a cuidar dele e a ser responsável por ele até às últimas consequências.

O cuidado humaniza a existência do ser humano, como fonte donde brota o que há de mais humano na humanidade. A nossa civilização precisa de superar o modo-de-ser do trabalho, que nos mantém refêns da produtividade e do consumo e escravos das interações entre capital e trabalho, sem o sentido de pertença a um destino comum. Libertos do modo-de-ser do trabalho, recuperaremos o modo-de-ser pelo cuidado, atribuindo ao trabalho o seu sentido antropológico, como interação com a natureza e desvelo para com o próximo²⁴⁰. A pedagogia do cuidado ensina a introduzir amor e sentimento em todas as atividades humanas, como ilustra belamente Leonardo Boff:

«Importa colocar cuidado em tudo. Para isso urge desenvolver a dimensão *anima* que está em nós. Isso significa: conceder direito de cidadania à nossa capacidade de sentir o outro, de ter compaixão com todos os seres que sofrem, humanos e não humanos, de obedecer mais à lógica do coração, da cordialidade e da gentileza do que à lógica da conquista e do uso utilitário das coisas»²⁴¹.

Em suma, na pedagogia do cuidado a centralidade dada ao cuidar não significa deixar de trabalhar e de intervir no mundo. Significa renunciar ao antropocentrismo e à vontade de domínio das coisas e do *outro*. Representa a capacidade de colocar os objetivos coletivos da sociedade e do bem comum acima dos nossos interesses pessoais. Este é o remédio contra o abandono que sofrem os pobres, desempregados, idosos, jovens e crianças abandonados. Mas

²³⁸ Leonardo Boff. «O cuidado essencial: princípio de um novo ethos». *Inclusão social*, 1, N.º 1 (2005), 28.

²³⁹ *Ibidem*.

²⁴⁰ Cf. Leonardo Boff. «O cuidado essencial: princípio de um novo ethos». *Inclusão social*, 1, N.º 1 (2005), 34.

²⁴¹ Leonardo Boff. «Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra». Petrópolis: Vozes, 2004, 102.

também é o antídoto contra o descuido para com o planeta e os seus recursos, que estão a pôr em causa a sustentabilidade, mostrando falta de cuidado relativamente às gerações futuras²⁴².

3. Do cuidado ao outro à construção do bem comum

A sociedade humana vive melhor e experimenta mais harmonia quando cada pessoa e cada grupo social é objeto de cuidados suficientes nos campos da saúde, alimentação, vestuário, alojamento, assistência médica e outros serviços sociais necessários, vulgarmente designados por cuidados básicos. Devemos regressar constantemente ao texto dos Direitos Humanos, concretamente o direito número 25²⁴³, não como o máximo que se pode dar a cada ser humano, mas como o mínimo que não lhe poderá ser negado. Descobrimos, então, que o mínimo que nos é requerido quanto ao cuidado do *outro* é equivalente ao mínimo sobre o qual devemos assentar os alicerces da construção do bem comum. Só quando todos cuidarmos de todos podemos afirmar que somos uma única família humana. Servindo-se desta imagem de parentalidade fraterna, o Papa Francisco exprime, na Carta Encíclica *Fratelli tutti*, que numa verdadeira família ninguém é excluído e todos se sentem em casa:

«Numa família, os pais, os avós, os filhos são de casa; ninguém fica excluído. Se alguém tem uma dificuldade, mesmo grave, ainda que seja por culpa dele, os outros correm em sua ajuda, apoiam-no; a sua dor é de todos. [...] Nas famílias, todos contribuem para o projeto comum, todos trabalham para o bem comum, mas sem anular o indivíduo; pelo contrário, sustentam-no, promovem-no»²⁴⁴.

Assim, pelos dados da antropologia cultural, sabemos que pertencemos a uma única família humana, cuja espécie se convencionou chamar *homo sapiens sapiens*. A cultura judaico-cristã, porém, deteta na origem de tudo e de todos o dedo criador de Deus, o que nos permite dizer assumidamente, à maneira de São Francisco de Assis (1182-1246), que todas as criaturas são entre si irmãs. Falamos já não de uma família humana antropológica, mas de uma família

²⁴² Cf. Leonardo Boff. «O cuidado essencial: princípio de um novo ethos». *Inclusão social*, 1, N.º 1 (2005), 34.

²⁴³ Cf. Organização das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 25.

²⁴⁴ *FT*, 230.

universal teológica. Assim, quando falamos de uma pedagogia do cuidado, não podemos esquecer que o foco incide tanto sobre a natureza humana como sobre a natureza não humana.

Através do pensamento de Leonardo Boff iremos, de seguida, realçar alguns princípios ativos para uma pedagogia do cuidado, rumo à generosa e desinteressada construção do bem comum. Seguimos essencialmente dois livros do autor. O primeiro, mais antigo, é intitulado «Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra», onde se denuncia a crise generalizada que se abateu sobre a humanidade e se reflete sobre a falta de cuidado com que se tratam a natureza e os seres humanos, para, depois, estabelecer as linhas do cuidado, da ética do humano e da compaixão pelo planeta. O segundo, que aborda praticamente os mesmos temas, mas dá mais atualidade aos textos e argumentos, intitula-se: «Direitos do Coração: como reverdecer o deserto». Aqui o autor apela a que se resgatem os valores do coração, para que a razão e o coração possam orientar a humanidade, na opção por uma ética do cuidado do outro e da casa comum. Os títulos com que subdividimos o nosso trabalho, nesta secção, são da nossa responsabilidade, mas seguem a ordem de raciocínio do autor, em ambas as obras.

3.1. Amar com coração e simpatia

O amor é a energia que induz o fenómeno social. É ele que dá origem à sociabilidade e não o contrário. Quando um acolhe o *outro* e tem lugar a coexistência, surge o amor como fenómeno humano, que se expande em formas mais complexas, criando condições para que se instaure como o mais alto valor da vida²⁴⁵. As ações de amor são generosas pois exprimem uma abertura ao *outro* e uma comunhão com o *outro*, independentemente de quem ele seja. Neste sentido, o Papa Francisco, na sua Carta Encíclica *Fratelli tutti*, mostra que:

«As ações derivam duma união que propende cada vez mais para o outro, considerando-o precioso, digno, apazível e bom, independentemente das aparências físicas ou morais. O amor ao outro por ser quem é, impele-nos a procurar o melhor para a sua vida»²⁴⁶.

²⁴⁵ Cf. Boff, Leonardo. «Direitos do Coração: como reverdecer o deserto». São Paulo: Paulus, 2015, 91.

²⁴⁶ *FT*, 94.

Portanto, ama-se o *outro*, como ele é, como ele está e onde ele está, o que nos reporta para a necessidade de sair da nossa realidade, para ir ao seu encontro, pois, conforme diz Leonardo Boff, «O amor se orienta sempre pelo outro»²⁴⁷. Por isso, a predisposição para o cuidado, precede o amor devido ao facto de que é o cuidado que faz encaixar as peças, como num puzzle, que compõem o amor. Ou seja:

«Sem o cuidado essencial, o encaixe do amor não ocorre, não se conserva, não se expande nem permite a consorciação entre os seres. Sem o cuidado não há atmosfera que propicie o florescimento daquilo que verdadeiramente humaniza: o sentimento profundo, a vontade de partilha e a busca do amor»²⁴⁸.

Na relação de amor, as pessoas unem-se pelo cuidado mútuo, num sentimento de pertença a um mesmo destino e a uma caminhada comum feita lado-a-lado, na história. Esta é igualmente a relação de alteridade, onde é preciso colocar-se junto de cada *outro*, lado-a-lado, para que não sofra e não seja desenraizado de seu *habitat* e possa manter as condições de se desenvolver e evoluir de acordo com a sua própria natureza²⁴⁹.

Esta forma de amor que move o coração leva a aprender a cuidar do *outro* de uma forma proporcional e ajustada à sua realidade. Geralmente somos levados a propor ao *outro* cuidados que se opõem ao seu verdadeiro estado. Ou seja: aos tristes e desanimados propomos alegria; aos doentes, propomos a saúde; aos desanimados, a esperança; aos perdidos, a orientação; e assim, por diante. É assim que cuidam, por exemplo, os profissionais da saúde. Ora, o cuidado movido pelo amor não funciona de maneira profissional, mas passional.

O cuidado exercido com amor imprime no *eu* a “simpatia” pelo *outro*, no seu sentido original: *syn-pathos*. A expressão grega *pathos* diz respeito a suportar, ser tocado, sofrer, padecer. Por sua vez, o prefixo *syn* significa “com”. Assim, na sua origem, a palavra *simpatia* significa “suportar com”, “ser tocado com”, “sofrer com”. Refere-se, portanto, não só a estar perante o *outro*, mas sobretudo a estar verdadeiramente com o estado do *outro*. Isaías diz-nos claramente que foi pelas chagas do Messias que fomos curados²⁵⁰. Isto significa que, ao

²⁴⁷ Boff, Leonardo. «Direitos do Coração: como reverdecer o deserto». São Paulo: Paulus, 2015, 91.

²⁴⁸ Leonardo Boff. «Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra». Petrópolis: Vozes, 2004, 111-112.

²⁴⁹ Cf. Leonardo Boff. «O cuidado essencial: princípio de um novo ethos». *Inclusão social*, 1, N.º 1 (2005), 34.

²⁵⁰ Cf. Is 53,5.

contrário de um cuidado baseado na força do cuidador (o cuidado profissional), somos cuidados pela fragilidade de um Cristo portador de tantas ou mais feridas que as nossas (um cuidado passional). Portanto, o cuidado que nos cura não decorre das forças do cuidador, mas sim da sua fraqueza²⁵¹.

Numa sociedade altamente secularizada, a pedagogia do cuidado também se faz pela via da simpatia, no sentido etimológico da palavra, que se caracteriza por um cuidado expresso mediante a comunhão nos sofrimentos do *outro*. Isto significa chorar com os que choram mais do que apenas enxugar as suas lágrimas; sofrer com os que sofrem mais do que apenas eliminar o seu sofrimento (cf. Rm 2,15). A forma de amor cristão tem, desde o início do cristianismo, esta matriz, ao ponto de o limite ser o amor aos inimigos.

«O paleocristianismo [...] dá absoluta centralidade ao amor pelo outro, que, para Jesus, é idêntico ao amor a Deus. O amor é tão central que quem tem o amor tem tudo. Ele testemunha essa sagrada convicção de que Deus é amor (1Jo 4,8), o amor vem de Deus (1Jo 4,7) e o amor não morrerá jamais (1Cor 13,8). E esse amor incondicional e universal inclui também o inimigo (Lc 6,35). O *ethos* que ama se expressa na lei áurea, presente em todas as tradições da humanidade: “ama o próximo como a ti mesmo”; “não faças ao outro o que não queres que façam a ti”. O papa Francisco resgatou o Jesus histórico: para ele é mais importante o amor e a misericórdia do que a doutrina e a disciplina»²⁵².

Na verdade, a doutrina cristã deixa claro que, na encarnação, o próprio Deus se fez um *outro* para nós. Ou seja, na linguagem de Emmanuel Lévinas, o Filho de Deus é, para nós, um *rosto* que nos convoca. Todavia, Jesus, no seu Evangelho, faz coincidir esse seu rosto com o rosto dos mais pequeninos da sociedade, com o pobre, o peregrino, o órfão e a viúva; mas também com os doentes e moribundos, os nus, os famintos, os presos e abandonados. Sem dar guarida a esses rostos, não se pode encontrar Deus nem alcançar a plenitude da vida²⁵³. Mas, para lhes dar guarida é necessário sair ao seu encontro, olhá-los no rosto, sem qualquer discriminação negativa, mas de forma inclusiva:

²⁵¹ Cf. Abdruschin Schaeffer Rocha. «O Cuidado Essencial: Ação de cuidar ou modo de ser?». *REFLEXUS-Revista Semestral de Teologia e Ciências das Religiões*, 5, N.º 6 (2011), 252-253.

²⁵² Boff, Leonardo. «Direitos do Coração: como reverdecer o deserto». São Paulo: Paulus, 2015, 92.

²⁵³ Cf. Mt 25,31-46.

«Essa saída de si para o outro a fim de amá-lo nele mesmo, amá-lo sem retorno, de forma incondicional, funda o *ethos* mais inclusivo possível, o mais humanizador que se possa imaginar. Esse amor é um movimento só, vai ao outro, a todas as coisas e a Deus»²⁵⁴.

Este será o resultado do amor essencial, que abraça o *outro* e lhe dá razões para existir, porque se torna importante para o *eu*. Quando alguém se faz importante para mim, gera-se um valor nobre, que mobiliza todas as energias vitais e é fonte de alegria. A vida, então, transforma-se num dom para o *outro*, atitude que, na *Fratelli tutti*, o Papa Francisco classifica como vital para que o ser humano se compreenda a si mesmo, conheça a sua verdade e se realize em plenitude:

«O ser humano está feito de tal maneira que não se realiza, não se desenvolve, nem pode encontrar a sua plenitude a não ser no sincero dom de si mesmo aos outros. E não chega a reconhecer completamente a sua própria verdade, senão no encontro com os outros: só comunico realmente comigo mesmo, na medida em que comunico com o outro. Isso explica por que ninguém pode experimentar o valor de viver, sem rostos concretos a quem amar. Aqui está um segredo da existência humana autêntica, já que a vida subsiste onde há vínculo, comunhão, fraternidade; e é uma vida mais forte do que a morte, quando se constrói sobre verdadeiras relações e vínculos de fidelidade. Pelo contrário, não há vida quando se tem a pretensão de pertencer apenas a si mesmo e de viver como ilhas: nestas atitudes prevalece a morte»²⁵⁵.

Em suma, numa pedagogia do cuidado, o amor que move o coração, move-o em direção ao *outro*, rumo ao seu rosto que me convoca para um encontro feito de sentimentos e cuidados. Nisto consiste o dom de si mesmo, umas vezes episódico, outras duradouro, mas sempre lugar de promoção e realização humana.

3.2. Cultivar a ternura

A reflexão contemporânea devolveu centralidade ao sentimento e deu maior visibilidade à ternura no âmbito das relações humanas, que incluem o cuidado, especialmente a partir da

²⁵⁴ Boff, Leonardo. «Direitos do Coração: como reverdecer o deserto». São Paulo: Paulus, 2015, 92.

²⁵⁵ *FT*, 87.

psicologia de Freud e Jung²⁵⁶. A ternura é uma ressonância do cuidado, como modo-de-ser essencial do ser humano que, de maneira ontológica, nasceu do cuidado e necessita de cuidado, muito mais do que os outros seres vivos. O cuidado é uma constante da nossa existência pois, desde momento em que nasce, a vida humana é lançada ao mundo de uma maneira indefesa, vulnerável, dependente. Sem o cuidado do outro, o nascituro não consegue sobreviver. O ser humano é, por inerência, um ser dependente. Depende da família, da comunidade, da sociedade e, inclusive, da própria natureza, que, com sabedoria natural, nos dá um exemplo de cuidado universal.

O termo “ternura” deriva do vocábulo latino *temeritas/teneritatis*, que exprime a qualidade do que é terno, brando e delicado, contrário à dureza e rigidez. Alude à inclinação amorosa do afeto. A ternura como cuidado é, assim, um elemento vital para o são desenvolvimento humano, na medida em que permite uma proximidade ao *outro* serena, suave, delicada e flexível, que, antes mesmo de agir, procura o seu bem, sem exigir nada em troca, tal como lemos na *Fratelli tutti*: «a atenção afetiva prestada ao outro provoca uma orientação que leva a procurar o seu bem gratuitamente»²⁵⁷.

Assim, o cuidado e a ternura são expressões do amor suave, como resposta que se oferece ante a vulnerabilidade ou o perigo do *outro*. A ternura é o modo-de-ser humano que envolve, protege e, em ocasiões decisivas, salva, por vezes à custa da própria vida²⁵⁸.

«A ternura irrompe quando a pessoa se descentra de si mesma, sai na direção do outro, sente o outro como outro, participa de sua existência, se deixa tocar pela sua história de vida. O outro marca o sujeito. Esse demora-se no outro não pelas sensações que lhe produz, mas por amor, pelo apreço de sua pessoa e pela valorização de sua vida e luta»²⁵⁹.

Na visão de Leonardo Boff, a ternura completa o nosso existir no mundo com os outros, pois não existimos, mas coexistimos (existimos com) e convivemos (vivemos com). A ternura manifesta-se no ato de sair si mesmo em direção do *outro*, sentindo o outro como *outro*,

²⁵⁶ Cf. Leonardo Boff. «Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra». Petrópolis: Vozes, 2004, 100.

²⁵⁷ *FT*, 93.

²⁵⁸ Cf. Guillermo Meza Salcedo. «El cuidado para la humanidad: una mirada desde la antropología de la ternura». *Cultura de los Cuidados*, 22, N.º 52 (2018), 155-156.

²⁵⁹ Boff, Leonardo. «Direitos do Coração: como reverdecer o deserto». São Paulo: Paulus, 2015, 98.

participando da sua existência e tocando delicadamente a sua história de vida. «A ternura é o afeto que devotamos às pessoas e o cuidado que aplicamos às situações existenciais. É um conhecimento que vai além da razão, pois mostra-se como inteligência que intui, vê fundo e estabelece comunhão. A ternura é o cuidado sem obsessão»²⁶⁰.

O cuidado com ternura exprime uma vibração interior pelo *outro*, como um modo-de-ser delicado frente ao *outro*, que é capaz de perceber o seu apelo, porque se deixa inundar pelo seu rosto, para lhe proporcionar uma resposta ao seu apelo, mas que não o invade. A ternura cria laços de afabilidade, pois: «O enternecimento é a força própria do coração, é o desejo profundo de compartilhar caminhos. A angústia do outro é minha angústia, seu sucesso é meu sucesso e sua salvação ou perdição é minha salvação ou a minha perdição e, no fundo, não só minha, mas de todos»²⁶¹.

A ternura rompe a rigidez e o hermetismo, eliminando as fronteiras do egocentrismo, da indiferença e da apatia. Quem cultiva a ternura não tem pátria, mas habita a pátria do outro. Na ternura há uma relação que cancela a figura do proprietário, do dominador, do concorrente, do adversário. Razões suficientes para afirmar que o cuidado com ternura se opõe à atitude existencial contemporânea da dureza de coração e do individualismo, que não se move nem se comove perante o rosto do *outro*. Ao contrário, o cuidado com ternura é flexível, permeável, aberto, disponível, solícito, benévolo, amável, delicado, fazendo mais humano cada ser humano. Tal como diz o Papa Francisco na Exortação Apostólica *Evangelii gaudium*:

«Independentemente da aparência, cada um é imensamente sagrado e merece o nosso afeto e a nossa dedicação. Por isso, se consigo ajudar uma só pessoa a viver melhor, isso já justifica o dom da minha vida. É maravilhoso ser povo fiel de Deus. E ganhamos plenitude, quando derrubamos os muros e o coração se enche de rostos e de nomes!»²⁶².

Em resumo, no contexto de uma pedagogia do cuidado, a ternura ensina a vibrar por dentro perante o rosto do *outro*, que me convoca. É uma disposição interior, mas ativa porque move o *eu* no sentido se interessar por *outrem* e de lhe querer bem, mesmo antes de fazer algo,

²⁶⁰ Leonardo Boff. «Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra». Petrópolis: Vozes, 2004, 118.

²⁶¹ Boff, Leonardo. «Direitos do Coração: como reverdecer o deserto». São Paulo: Paulus, 2015, 98.

²⁶² EG, 274.

porque a ternura precede a ação. É esse sentimento que faz parar o samaritano da parábola²⁶³ e o leva, em seguida a ter compaixão do homem caído no chão, a desmontar do cavalo, a tratá-lo as feridas e a levá-lo para uma estalagem, no fundo a cuidar dele.

3.3. Formar para a carícia essencial

Vivemos na era do conhecimento, da informação e da comunicação, onde se tornam cada vez mais vulgares as interações entre os seres humanos e as máquinas, muitas vezes mediadas por dispositivos eletrônicos apelidados de “inteligentes”. Nos últimos anos, a humanidade tem investido na produção de bens materiais, equipamentos e serviços sofisticados, dotados de inteligência artificial e autonomia, capaz de tomar e decisões e executar operações sem intervenção humana, em função dos algoritmos com que são programados.

«Blaise Pascal (1623-1662), gênio da matemática, inventor da máquina de calcular, filósofo e místico, percebeu, de um golpe, a grande contradição dos tempos modernos que acabavam de se firmar: a desarticulação entre dois princípios que ele chamou de *esprit de géométrie* e *esprit de finesse*. Espírito de geometria representa a razão calculadora, instrumental-analítica, que se ocupa das coisas; numa palavra, a ciência e a técnica modernas, que, com seu poder, mudaram a face da Terra e gestaram a cultura moderna com todos os seus benefícios e também ameaças, até de pôr fim à espécie humana pela máquina de morte já construída. Espírito de finura nós traduzimos por espírito de gentileza. Representa a razão cordial — *logique du coeur* (a lógica do coração), segundo Pascal —, que tem a ver com as pessoas e as relações sociais, numa palavra, com outro tipo de ciência que cuida da subjetividade, do sentido da vida, da espiritualidade e da qualidade das relações humanas»²⁶⁴.

A aplicação da inteligência artificial permite que certos dispositivos eletrônicos reconheçam expressões e emoções humanas, avançando inclusive no sentido de as mimetizar como resposta ao estímulo das pessoas, através da chamada computação afetiva²⁶⁵. Contudo,

²⁶³ Cf. Lc 10, 25-37.

²⁶⁴ Boff, Leonardo. «Direitos do Coração: como reverdecer o deserto». São Paulo: Paulus, 2015, 120.

²⁶⁵ A computação afetiva une o reconhecimento de emoções e a análise de sentimentos. Analisa sobretudo informações físicas e sinais fisiológicos mensuráveis como os batimentos cardíacos, rubor facial, dilatação das pupilas, temperatura corporal, eletrocardiograma, entre outros. O reconhecimento afetivo computadorizado consegue revelar emoções internas, mesmo que ocultas propositalmente nas expressões faciais, tom de voz, gestos corporais, etc. Contudo, os sinais fisiológicos detetados por instrumentos fundidos com outros sinais visíveis, tornam mais

gestos simples como um sorriso, um afago, um abraço, um aperto de mão, não podem ser delegados em máquinas, sob pena de grosseiro equívoco emocional²⁶⁶. A respeito das interações mediadas por redes sociais virtuais, o próprio Papa Francisco, na Encíclica *Fratelli tutti*, declara que:

«Os meios de comunicação digitais podem expor ao risco de dependência, isolamento e perda progressiva de contacto com a realidade concreta, dificultando o desenvolvimento de relações interpessoais autênticas. Fazem falta gestos físicos, expressões do rosto, silêncios, linguagem corpórea e até o perfume, o tremor das mãos, o rubor, a transpiração, porque tudo isso fala e faz parte da comunicação humana»²⁶⁷.

Leonardo Boff parte do princípio de que a carícia, enquanto o toque pessoal, é um bem essencial e constitui uma das expressões mais nobres do cuidado do *outro*. Para ele, «a carícia é essencial quando se transforma numa atitude, num modo-de-ser que qualifica a pessoa em sua totalidade, na psique, no pensamento, na vontade, na interioridade, nas relações»²⁶⁸. Portanto, esta não é a carícia colocada ao serviço da pura excitação da libido, a carícia lasciva, erótica e egoísta. A carícia essencial é a atitude altruísta, que procura o afago da pessoa na sua totalidade, tocando-a no interior. Portanto, «não é um roçar de peles, mas um investimento de carinho e de amor através da mão e da pele, pele que é o nosso eu concreto»²⁶⁹. Podemos acariciar alguém de muitas maneiras, até de forma virtual, mas:

«O órgão da carícia é, fundamentalmente, a mão: a mão que toca, a mão que afaga, a mão que estabelece relação, a mão que acalenta, a mão que traz quietude. Mas a mão não é simplesmente mão. É a pessoa humana que através da mão e na mão revela um modo-de-ser carinhoso. A

exata a análise das emoções humanas, realizada de forma precisa e em tempo real. Em simultâneo, a computação afetiva procura, através da inteligência artificial, devolver através de interfaces visuais e sonoras, sinais emotivos que possam ser identificados reconhecidos sem equívoco pelos humanos: Cf. Yan Wang, *et Al.* «A systematic review on affective computing: emotion models, databases, and recent advances» *Information Fusion*, 83-84 (2022), 19.

²⁶⁶ Cf. Ermano Rodrigues do Nascimento; Patrícia Theodósio Mendes. «Bioética e o cuidado como práxis humana». *Revista Ágora Filosófica*, 1, N.º 1 (2018), 106-107.

²⁶⁷ *FT*, 43.

²⁶⁸ Boff, Leonardo. «Direitos do Coração: como reverdecer o deserto». São Paulo: Paulus, 2015, 103. Nesta obra, o autor apressa-se a explicar que a carícia só pode ser considerada como essencial quando não corresponde a uma ação episódica e passageira, mas é algo que perdura, como um modo-de-ser: «Por que dizemos ser a carícia essencial? Porque queremos distingui-la da carícia como pura moção psicológica, em função de uma benquerença fugaz e sem história. A carícia-moção não envolve o todo da pessoa. É apenas um sentimento fugaz»: *Ibidem*.

²⁶⁹ Boff, Leonardo. «Direitos do Coração: como reverdecer o deserto». São Paulo: Paulus, 2015, 103.

carícia toca o profundo do ser humano, lá onde se situa seu centro pessoal. Para que a carícia seja verdadeiramente essencial precisamos afagar o eu profundo e não apenas o ego superficial da consciência²⁷⁰.

A mão serve tanto para acariciar como para agarrar. A mão que agarra é expressão do poder sobre o *outro* e da manipulação. Jamais haverá carícia na violência ou na invasão da intimidade do *outro*. «A mão que acarícia representa a alternativa necessária: o modo-de-ser-cuidado, pois a carícia é uma mão revestida de paciência que toca sem ferir e solta para permitir a mobilidade do ser com quem entramos em contacto»²⁷¹.

Formar para a carícia essencial necessita de tempo e espaço, de se realizar de forma concreta, livre e comprometida. Assim, «construímos o mundo a partir de laços afetivos. Esses laços tornam as pessoas e as situações preciosas, portadoras de valor»²⁷². Podemos reconhecer na essência do ser humano uma tendência para tocar: tocar nas coisas, tocar no *outro*. Mas é necessário aprender a fazer de cada toque uma carícia, caso contrário corremos o risco de prender o *outro* no enredo dos nossos toques.

«É urgente, nos dias de hoje, resgatar nos seres humanos a dimensão da carícia essencial. Ela está dentro de todos nós, embora encoberta por grossa camada cinza de materialismo, de consumismo e de brutalidade nas relações sociais. A carícia essencial nos devolve a nossa humanidade perdida. Em seu sentido melhor, reforça também o preceito ético mais universal: tratar humanamente cada ser humano, quer dizer, com compreensão, com acolhida, com cuidado e com a carícia essencial»²⁷³.

Para uma pedagogia do cuidado, não basta tocarmos o rosto do *outro*. É preciso acariciá-lo, mas sem o deter, porque o seu ser nos convoca a um consolo que sossega a dor e nutre o espírito de esperança. A carícia essencial confere repouso, integração e confiança. Este é o verdadeiro sentido do afago que a mãe transmite ao acariciar a criança que deu à luz. Tal como

²⁷⁰ Leonardo Boff. «Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra». Petrópolis: Vozes, 2004, 120.

²⁷¹ Boff, Leonardo. «Direitos do Coração: como reverdecer o deserto». São Paulo: Paulus, 2015, 104.

²⁷² Leonardo Boff. «O cuidado essencial: princípio de um novo ethos». *Inclusão social*, 1, N.º 1 (2005), 33.

²⁷³ Boff, Leonardo. «Direitos do Coração: como reverdecer o deserto». São Paulo: Paulus, 2015, 104.

a ternura, a carícia exige total altruísmo, respeito pelo outro e renúncia a qualquer outro tipo de interação que não seja o da experiência de bem querer e de bem amar²⁷⁴.

3.4. Escutar o coração do outro

A maneira de escutar o coração do outro é a cordialidade. Desenvolver a capacidade de escuta cordial é aprender a prestar atenção ao *outro*, tanto no universo humano como no universo natural não humano. Uma espécie de ver com os olhos fechados; de sentir com o coração. Estar em sintonia, no sentido etimológico da palavra, isto é, de estar juntos no mesmo tom. Trata-se de ver além dos factos e dos fenómenos e de sentir além do sensível e do palpável. Para o coração, o decisivo não são os factos, mas o significado que os factos produzem e a leitura que proporcionam. Neste enquadramento, é o coração que determina o valor daquilo que realmente conta, que pesa e que definitivamente interessa, quando se escuta o coração do *outro*.

A cordialidade dá ao coração humano a capacidade de captar os valores presentes nas pessoas e em todas as realidades da natureza, de uma forma concreta e prática. Ou seja, o sentido ético da vida não se realiza pela simples aquisição de um saber teórico, mas «é através das virtudes que a ética dos valores e dos princípios se torna concreta. Mais do que saber o que seja o amor e a cordialidade é viver o amor e mostrar cordialidade. Portanto, são as práticas e não as prédicas que, efetivamente, contam»²⁷⁵. Desse modo, a definição de cordialidade desenvolve-se igualmente no plano prático da relação com o *outro*:

«Cordialidade significa então aquele modo-de-ser que descobre um coração palpitando em cada coisa, em cada pedra, em cada estrela e em cada pessoa. É aquela atitude tão bem retratada pelo Pequeno Príncipe: “só se vê bem com o coração”. O coração consegue ver além dos factos; vê seu encadeamento com a totalidade; discerne significações e descobre valores. A cordialidade supõe a capacidade de sentir o coração do *outro* e o coração secreto de todas as coisas. A pessoa cordial ausculta, cola o ouvido à realidade, presta atenção e põe cuidado em todas as coisas»²⁷⁶.

²⁷⁴ Cf. Leonardo Boff. «Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra». Petrópolis: Vozes, 2004, 120-121; cf. Boff, Leonardo. «Direitos do Coração: como reverdecer o deserto». São Paulo: Paulus, 2015, 103.

²⁷⁵ Boff, Leonardo. «Direitos do Coração: como reverdecer o deserto». São Paulo: Paulus, 2015, 108.

²⁷⁶ Leonardo Boff. «Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra». Petrópolis: Vozes, 2004, 122; cf. Boff, Leonardo. «Direitos do Coração: como reverdecer o deserto». São Paulo: Paulus, 2015, 109.

Posteriormente, a cordialidade é «a capacidade de auscultar o coração do outro»²⁷⁷, reconhecendo os valores e princípios que nele residem e que dele se transmitem. Aqui chegados, Leonardo Boff exemplifica a importância de escutar o coração do outro através do exemplo de um dos povos primitivos, que habitaram o centro do continente americano: «Na América Latina, foi a cultura *Náhuatl* dos aztecas do México que conferiu especial significado ao coração. A definição de ser humano não é, como entre nós, a de um animal racional, mas a de “dono de um rosto e de um coração”»²⁷⁸.

Daqui podemos nós concluir que a educação transmitida pelo povo azteca aos seus jovens pretendia ensiná-los a ter um rosto claro, bondoso e sem sombras, associado a um coração sensato e caloroso, determinado e hospitaleiro, solidário e respeitador do sagrado. Desenvolvida esta pedagogia, os jovens aztecas estavam preparados para colocar o coração em tudo o que pensavam, diziam ou faziam. Além disso, só este tipo de coração podia executar os ritos religiosos para se ligarem aos antepassados e venerar as suas divindades²⁷⁹.

Tal como para o povo azteca, também para nós a religião, do latim *religare*, que quer dizer: voltar a ligar; assim como a espiritualidade, desempenham uma função de ligar e *re-ligar* a pessoa com seu centro e com o transcendente, isto é, com a fonte originária de todo ser, o Deus Criador²⁸⁰. Esta *re-ligação* concede-nos um sentimento de pertença, a grande perda antropológica do nosso tempo:

«O drama do homem atual é ter perdido a capacidade de viver um sentimento de pertença, coisa que as religiões sempre garantiam. O que se opõe à religião não é o ateísmo ou a negação da divindade. O que se opõe é a incapacidade de ligar-se e religar-se com todas as coisas. Hoje as pessoas estão desenraizadas, desconectadas»²⁸¹.

Sem as raízes sólidas de uma ética de valores e princípios; mais ainda, sem uma conexão, ainda que mínima, com o transcendente, o ser humano torna-se um ser «autocentrado,

²⁷⁷ Leonardo Boff. «Direitos do Coração: como reverdecer o deserto». São Paulo: Paulus, 2015, 107.

²⁷⁸ Leonardo Boff. «Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra». Petrópolis: Vozes, 2004, 122.

²⁷⁹ Cf. Leonardo Boff. «Direitos do Coração: como reverdecer o deserto». São Paulo: Paulus, 2015, 109-110.

²⁸⁰ Cf. *Ibidem*, 33.

²⁸¹ *Ibidem*, 16.

egoísta e arrogante»²⁸², incapaz de sair de si mesmo, de se deixar mover pelo seu próprio coração, de escutar o coração dos outros, de cultivar a ternura, de fazer da carícia uma procura, não de si mesmo, mas do *outro*.

Deste modo, podemos extrair do pensamento de Leonardo Boff a ideia de que sem ética e sem transcendente o ser humano dificilmente poderá escutar o coração do outro e sentir o apelo do seu rosto. O rosto identifica e distingue os seres humanos uns dos outros. Pela reflexão que expusemos a partir do pensamento de Emmanuel Lévinas, sabemos que é através do rosto que o ser humano se relaciona eticamente com o *outro*. O rosto do *outro* que nos atrai e convoca. Mas, se o outro é para nós um rosto, então, nós também somos um rosto para o outro. Não podemos esquecer que o *outro* também vê o nosso rosto. E é nesse nosso rosto, que é contemplado pelo *outro*, que fica estampado se o acolhemos ou se o excluímos.

Em suma, escutar o coração do outro, no âmbito de uma pedagogia do cuidado, é entrar na sua intimidade. Disso nos fala o Papa Francisco, na sua Carta Encíclica *Fratelli tutti*, ao dizer que:

«A partir da intimidade de cada coração, o amor cria vínculos e amplia a existência, quando arranca a pessoa de si mesma para o outro. Feitos para o amor, existe em cada um de nós uma espécie de lei de “êxtase”: sair de si mesmo para encontrar nos outros um acrescentamento de ser. Por isso, o homem deve conseguir um dia partir de si mesmo, deixar de procurar apoio em si mesmo, deixar-se levar»²⁸³.

Esta proposta de Francisco, no sentido de arrancar a pessoa de si mesma e fazê-la sair em direção ao outro, ou seja, de aprender a partir de si mesmo e enveredar pelo caminho que leva ao outro, «significa uma aventura abraâmica, a de deixar a sua própria realidade e ir ao encontro do diferente e estabelecer uma relação e aliança, de amizade e de amor com ele»²⁸⁴.

²⁸² *Ibidem*, 49.

²⁸³ FT, 88.

²⁸⁴ Boff, Leonardo. «Direitos do Coração: como reverdecer o deserto». São Paulo: Paulus, 2015, 91.

3.5. Transformar a compaixão em solidariedade

A compaixão traz consigo a capacidade de sentir de perto a dor do *outro* e, ao mesmo tempo, a vontade de aliviar essa dor. «A compaixão talvez seja, segundo Tomás de Aquino, entre as virtudes humanas, a mais humana de todas, porque não só nos abre ao outro, como expressão de amor dolorido, mas ao outro mais vitimado e mortificado»²⁸⁵. Esta abordagem permite-nos introduzir a compaixão, isto é, o amor compassivo, como mais um elemento pedagógico constitutivo do cuidado do *outro*, que consiste em suspender o próprio sentimento, deixando-o neutro, vazio e preparado para receber o sentimento do *outro*, como ele é, em toda a sua verdade²⁸⁶. É neste sentido que o amor é compassivo. Por isso, compete-nos, de início, deixar claro o que é e não é a compaixão:

«A com-paixão não é um sentimento menor de “piedade” para com quem sofre. Não é passiva, mas altamente ativa. Com-paixão, como a filologia latina da palavra o sugere, é a capacidade de compartilhar a paixão do *outro* e com o *outro*. Trata-se de sair de seu próprio círculo e entrar na galáxia do *outro* enquanto *outro* para sofrer com ele, alegrar-se com ele, caminhar junto com ele e construir a vida em sinergia com ele»²⁸⁷.

Na compaixão devemos colocar o foco na preposição *com*: com-padecer, com-passivo, do latim *compatire*. A compaixão é padecer com o outro; sofrer com ele, ao seu lado. O importante é estar ali junto dele e jamais permitir que sofra sozinho. O seu padecimento é o nosso padecimento; o seu desespero é o nosso desespero, os gritos lancinantes, são nossos gritos lancinantes²⁸⁸. Talvez não tenhamos nada a lhe dar e até as palavras nos morram na garganta. Talvez apenas choremos lágrimas de profunda dor, ou marquemos apenas a nossa presença, pois, conforme ensina o Papa Francisco: «sentar-se a escutar o outro, característico dum encontro humano, é um paradigma de atitude recetiva, de quem supera o narcisismo e acolhe o outro, presta-lhe atenção, dá-lhe lugar no próprio círculo»²⁸⁹.

²⁸⁵ Boff, Leonardo. «Direitos do Coração: como reverdecer o deserto». São Paulo: Paulus, 2015, 126.

²⁸⁶ Cf. Elma Lourdes Campos Pavone Zoboli. «A redescoberta da ética do cuidado: o foco e a ênfase nas relações». *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 38 (2004), 25.

²⁸⁷ Leonardo Boff. «Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra». Petrópolis: Vozes, 2004, 126.

²⁸⁸ Cf. Boff, Leonardo. «Direitos do Coração: como reverdecer o deserto». São Paulo: Paulus, 2015, 126

²⁸⁹ *FT*, 48.

O sentir com o outro e sentir o que o outro sente, que desloca o *eu* em direção ao *outro*, é sentir compaixão. A compaixão debruça o olhar e o coração sobre as dores do outro, tornando esse outro não como alguém alheio, mas próximo. É um sentimento que nos pára e que promove o encontro²⁹⁰. É um sentimento que remexe por dentro as nossas entranhas:

«O judeo-cristianismo conhece a “rahamim”, a misericórdia. Em hebraico “rahamim” significa ter entranhas e com elas sentir a realidade do outro, especialmente de quem sofre. Significa, portanto, consentir mais do que entender e mostrar capacidade de identificação e compaixão com o outro. A misericórdia é considerada a característica básica da experiência espiritual de Jesus de Nazaré. Ele experimentou e anunciou um Deus Pai cuja misericórdia não tem limites: “dá o sol e a chuva a justos e injustos” e não deixa de “amar os ingratos e maus”. Ele é o Deus misericordioso com o filho pródigo, com a ovelha tresmalhada, com a pecadora pública. É um Pai com características de Mãe. Ele mesmo mostra misericórdia com aqueles que o levaram à cruz»²⁹¹.

A compaixão antecede a ação de cuidar e transforma-se em cuidado. Conforme a parábola de Jesus, a que fizemos referência anteriormente, perante aquele ser humano que os salteadores deixaram quase morto, «um samaritano, que ia de viagem, chegou ao pé dele e, vendo-o, encheu-se de compaixão»²⁹². Em seguida começou a cuidar dele. A compaixão tem esta singularidade: antecede a ação e não exige nenhuma reflexão prévia nem argumentos que a fundamentem. Ela simplesmente se impõe ao *eu* perante o rosto do *outro*, que nos convoca. Deste modo se articula, uma vez mais, o sentido do *outro* invocado por Emmanuel Lévinas e o cuidado do *outro*, referido por Leonardo Boff.

Transformar a compaixão em solidariedade, obedece à mesma lógica do cuidado. Vamos ao encontro do *outro* para lhe tratar as feridas e lhe salvar a vida, dar-lhe alimentos e agasalhos. Procurando garantir-lhe um amanhã melhor. Este é um tema muito caro para o Papa Francisco, que o leva a afirmar, na Encíclica *Fratelli tutti*, que:

«A solidariedade manifesta-se concretamente no serviço, que pode assumir formas muito variadas de cuidar dos outros. O serviço é, em grande parte, cuidar da fragilidade. Servir significa

²⁹⁰ Cf. Maçaneiro, Marcial. «Compaixão, misericórdia e ternura: a “poética” do evangelho». *Teologia em Questão*, 9 (2006), 34.

²⁹¹ Leonardo Boff. «Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra». Petrópolis: Vozes, 2004, 127.

²⁹² Lc 10, 33.

cuidar dos frágeis das nossas famílias, da nossa sociedade, do nosso povo. Nesta tarefa, cada um é capaz de pôr de lado as suas exigências, expectativas, desejos de onnipotência, à vista concreta dos mais frágeis [...]. O serviço fixa sempre o rosto do irmão, toca a sua carne, sente a sua proximidade e, em alguns casos, até “padece” com ela e procura a promoção do irmão»²⁹³.

Portanto, na compaixão e na solidariedade não podem existir limites nem preconceitos. Abrem-nos ao encontro de todas as religiões, de todas as etnias e de todas as culturas, na medida em que esteja no centro a dignidade da vida humana e o bem comum de todos os seres humanos²⁹⁴. A ética do cuidado implica para Leonardo Boff a valorização da capacidade de sentir e de ter compaixão pelo *outro*, dando prioridade à lógica do coração que introduz a cordialidade e a gentileza nas relações, em detrimento da lógica assoladora da conquista, da competição e do modo utilitário de conceber a relação com o outro²⁹⁵.

4. Síntese conclusiva

O tema da Unidade Letiva lecionada durante a Prática de Ensino Supervisionada, «A Partilha do Pão», leva-nos a considerar que para saber cuidar é preciso aprender a partilhar. Ao partirmos da ideia de partilhar o pão, assumimos que o ato da partilha se estende também a outras realidades necessárias à vida humana, sem as quais não existe verdadeiramente a construção do bem comum. Desse modo, partilhamos o que temos com o *outro*, para o bem do *outro*, a fim de que o bem partilhado nos seja comum a mim e ao *outro*. Consideramos que esta equação simples é uma forma clara de assinalarmos que o bem comum pode ser fruto da partilha, seja do pão, seja daquele «conjunto de condições da vida social que permitem, tanto aos grupos, como a cada um dos seus membros, atingir mais plena e facilmente a própria perfeição»²⁹⁶, conforme a definição de bem comum fixada na Constituição Dogmática *Gaudium et spes*, a que já fizemos referência.

²⁹³ FT, 115.

²⁹⁴ Cf. Leonardo Boff. «Direitos do Coração: como reverdecer o deserto». São Paulo: Paulus, 2015, 127.

²⁹⁵ Cf. Rogério Bianchi de Araújo. «A utopia concreta do cuidado em Leonardo Boff». In Márcia Pereira dos Santos (Org.). *História, cidades, redes políticas e sociais*. São Paulo: Blucher, 2017, 78.

²⁹⁶ GS, 26.

O contrário da partilha pode ser interpretado como competição, que implica negar ao *outro* a possibilidade de acesso ao que eu possuo ou anseio possuir. Perde-se, então, a oportunidade da aliança, do diálogo e da aprendizagem mútua. Leonardo Boff denuncia esta realidade instalada nas sociedades contemporâneas como promotora de agressividade perante o *outro*, dizendo que «na cultura ocidental, triunfou o paradigma da identidade com exclusão da diferença. Isso gerou arrogância e muita violência»²⁹⁷.

Por outro lado, a falta de partilha é contrária ao amor. Na sociedade atual, ela é consequência da mentalidade fechada sobre si mesma, como numa concha, que resulta da estrutura da economia globalizada, assente na concorrência agressiva entre pessoas, empresas, sociedades e nações. Uns procuram excluir os outros, para os eliminar e arrear do mercado. Esta sociedade, excludente, inumana, que faz tantas vítimas, não é portadora de felicidade, nem de futuro para a humanidade e não tem a capacidade de construir o bem comum, mas apenas o bem das elites sociais, deixando de lado o resto da população.

Ao longo dos tempos, não foi a competição, nem a luta pela sobrevivência ou a lei do mais forte que garantiu a evolução da espécie humana, mas sim a cooperação e a coexistência leal entre os diversos sujeitos humanos. Os nossos antepassados, exemplifica Leonardo Boff, há milhões de anos atrás, quando saíam para colher frutos e sementes, ou para caçar animais, depois traziam os diversos alimentos para partilhar com o seu clã, nomeadamente os mais novos, feridos, doentes e os mais velhos. Etnólogos e antropólogos ajudam-nos a concluir que as pessoas se reuniam em grupo para se alimentarem em conjunto. Praticavam a comensalidade distribuindo por todos os alimentos que os membros mais hábeis do grupo conseguiam obter. Esta comensalidade consolidou-se ainda mais com a introdução do fogo na preparação dos alimentos.

«Há quinhentos mil anos o ser humano aprendeu a fazer fogo e a domesticá-lo. Com o fogo, começou a cozinhar os alimentos. O “fogo culinário” é o que diferencia o ser humano de outros mamíferos complexos. A passagem do cru ao cozido é considerada um dos fatores de passagem do animal ao ser humano civilizado. Com o fogo surgiu a culinária própria de cada povo, de cada cultura e de cada região»²⁹⁸.

²⁹⁷ Boff, Leonardo. «Direitos do Coração: como reverdecer o deserto». São Paulo: Paulus, 2015, 91.

²⁹⁸ *Ibidem*, 26

Na opinião do autor, foi a comensalidade que permitiu o salto antropológico da animalidade para a humanidade. Portanto, os homínídeos passaram a ser humanos na medida em que aprenderam a partilhar quer os resultados da colheita de sementes, frutos e tubérculos, quer os produtos da caça ou pesca, quer também os cuidados, os sentimentos e os afetos.

Foram essas as noções básicas que procurámos transmitir aos nossos alunos na Prática de Ensino Supervisionada sobre a «Partilha do pão», que será objeto do próximo capítulo. Na verdade, a comensalidade funciona como uma espécie de ensaio para a partilha e para a construção do bem comum. Mas, a partilha que constrói o bem comum não se faz apenas de bens materiais, também inclui atitudes e sentimentos. A própria comunicação entre os seres humanos traduz um dinamismo de amor, de proteção e de partilha²⁹⁹. Ora, se através da comensalidade podemos aprender a partilhar, então também nos ensina a sermos mais humanos e sensíveis para com quem se senta à nossa mesa. Por isso, concordamos com o autor, quando diz:

«O que ontem nos fez humanos continua ainda hoje a fazer-nos de novo humanos. E se não estiver presente, nos fazemos desumanos, cruéis e sem piedade. Não é essa, lamentavelmente, a situação da humanidade atual? Alguns com acesso ilimitado a todo tipo de alimento ao lado de quase um bilhão de pessoas passando fome»³⁰⁰.

A partir do pensamento de Emmanuel Lévinas, aprendemos que o *outro* é para nós um rosto. Se a falta de partilha nos faz desumanos, é porque não respondemos ao apelo faminto do seu rosto. Não cuidar do *outro* também é inumano, ou seja, não olhar o seu rosto e não responder com cuidados ao apelo que ele nos transmite. Essa é a atitude do sacerdote e do levita que, vendo o *outro* aceleram o passo e seguem adiante sem lhe prestar qualquer atenção ou cuidado. Apesar disso, há motivos para a esperança, pois, conforme diz o Papa Francisco, em *Laudato si*, podemos começar de novo: «sempre é possível desenvolver uma nova capacidade de sair de si mesmo rumo ao outro»³⁰¹; e em *Fratelli tutti*:

²⁹⁹ Cf. Leonardo Boff. «Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra». Petrópolis: Vozes, 2004, 110-111.

³⁰⁰ Boff, Leonardo. «Direitos do Coração: como reverdecer o deserto». São Paulo: Paulus, 2015, 26.

³⁰¹ *LS*, 208.

«Cada dia é-nos oferecida uma nova oportunidade, uma etapa nova. Não devemos esperar tudo daqueles que nos governam; seria infantil. Gozamos dum espaço de corresponsabilidade capaz de iniciar e gerar novos processos e transformações. Sejam parte ativa na reabilitação e apoio das sociedades feridas. Hoje temos à nossa frente a grande ocasião de expressar o nosso ser irmãos, de ser outros bons samaritanos que tomam sobre si a dor dos fracassos, em vez de fomentar ódios e ressentimentos. Como o viandante ocasional da nossa história, é preciso apenas o desejo gratuito, puro e simples de ser povo, de ser constantes e incansáveis no compromisso de incluir, integrar, levantar quem está caído. [...] Alimentemos o que é bom, e coloquemo-nos ao serviço do bem»³⁰².

Para sermos parte ativa não precisamos de ser mestres do cuidado, basta que sejamos samaritanos que se deixam tocar pelo rosto do *outro* e que agem por amor. Desse contacto surgirá o que é bom para o *outro*; e o que é bom para ele é indiretamente bom para mim e para o mundo natural não humano. O bem comum, já o vimos no capítulo anterior, tem de ser mesmo o bem de todos, porque «a caridade social leva-nos a amar o bem comum e a buscar efetivamente o bem de todas as pessoas, consideradas não só individualmente, mas também na dimensão social que as une»³⁰³.

³⁰² *FT*, 77.

³⁰³ *FT*, 182; cf. CDSI, 207.

III – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: «A PARTILHA DO PÃO»

Ingressamos, agora, na apresentação contextualizada dos resultados da nossa Prática de Ensino Supervisionada, que diz respeito à especialização em ensino de Educação Moral e Religiosa Católica, do Curso de Mestrado em Ciências Religiosas. Pretendemos salientar de que forma, ao longo da nossa prática de ensino, nos fomos apropriando dos processos inerentes às atividades de ensino-aprendizagem, mediante a conjugação das competências pedagógicas e didáticas, com os conteúdos teológicos, éticos, sociológicos, cívicos e socioculturais, numa perspetiva interdisciplinar e transversal, com criatividade e profissionalismo.

Nesse sentido, dividimos este capítulo em quatro partes. Em primeiro lugar, deixamos aqui algumas linhas gerais sobre o que, em nossa opinião, se entende por uma prática de ensino da EMRC atual, fiel ao seu programa e, sobretudo, às Aprendizagens Essenciais da disciplina, mas adaptada às novas gerações de alunos, nomeadamente do 6º Ano de escolaridade. Nesta conjuntura abordaremos a especificidade da EMRC e o seu enquadramento funcional nas escolas portuguesas, de acordo com a Concordata entre a Santa Sé e o Estado Português, a legislação nacional em vigor, as orientações da Conferência Episcopal e o novo Diretório Para a Catequese, que, como sabemos, explicita o modo como deve ser ministrado o ensino de religião nas escolas, para toda a Igreja Católica. Depois, no segundo ponto, faremos uma breve caracterização do contexto escolar e do grupo discente, em estrito respeito pelas normas deontológicas. Em seguida, no terceiro ponto, faremos a apresentação e justificação da planificação da Unidade Letiva aplicada, focando os métodos e estratégias de ensino e aprendizagem desenvolvidas, no quadro das Aprendizagens Essenciais da disciplina para o 6º Ano, dos conteúdos previstos no Programa e das áreas do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Por fim, no quarto ponto apresentaremos uma reflexão crítica global sobre a nossa Prática de Ensino Supervisionada.

1. A prática de ensino da EMRC no estágio pedagógico

O trabalho realizado através das Unidades Curriculares do Curso de Mestrado, quer de natureza teológica, quer de natureza didático-pedagógica, contribuiu de forma significativa para

o sucesso do nosso estágio pedagógico, que toma preponderância nesta parte do Relatório. Dentre elas se destacam a Didática da EMRC e a Prática de Ensino Supervisionada, pelo seu contributo para a aquisição e desenvolvimento de competências e metodologias adequadas à docência. Da primeira obtivemos a especificidade desta área disciplinar e os melhores métodos para fazer chegar os conteúdos aos alunos; da segunda, recebemos a experiência letiva que complementa a teoria. Os dois pontos que se seguem versam sobre esta dupla evocação.

1.1. A especificidade da EMRC

Dizendo respeito ao ensino na escola do fenómeno religioso, sem perseguir diretamente a intenção proselitista de implantar a fé, mas assumindo definitivamente a transmissão dos valores e da moral cristã, a EMRC não renuncia ao seu carácter Católico. Contudo, este ensino religioso, ainda que organizado e orientado pela Igreja Católica, conforme veremos no ponto seguinte, não se pode confundir com a catequese.

Na visão do Magistério da Igreja, entre estas duas realidades existe uma relação de distinção e de complementaridade. Distinção, porque cada qual tem a sua identidade própria, traduzida através de estratégias didáticas, pedagógicas e metodológicas diferentes; complementaridade, porque ambas integram o objetivo de ensinar temáticas de cariz religioso, sob o ponto de vista católico. É precisamente este entendimento que encontramos no Diretório Para a Catequese (DPC), publicado pelo Conselho Pontifício para a Promoção da Nova Evangelização e promulgado pelo Papa Francisco, em Roma, no dia 23 de março de 2020, ao referir-se à identidade da catequese e do ensino na escola do fenómeno religioso:

«A catequese promove a adesão pessoal a Cristo e o amadurecimento da vida cristã. O ensino escolar, por sua vez, transmite aos alunos os conhecimentos sobre a identidade do cristianismo e da vida cristã»³⁰⁴.

Ao contrário da catequese, de acordo com o DPC, a EMRC é um ato de ensino e aprendizagem no âmbito da cultura e do saber, de natureza didático-pedagógica, num processo de sistematização crítica do fenómeno religioso, sendo para muitos alunos a única forma de

³⁰⁴ DPC, 313.

contacto com a mensagem da fé³⁰⁵. Em Portugal, a EMRC nas escolas públicas ou privadas não trata apenas da religião Católica, nem só das religiões cristãs, mas também de outras religiões e formas de religiosidade, com os seus valores intrínsecos. Trata, ainda, dos direitos humanos e de outras temáticas de carácter humanista, cultural, ético, moral e religioso, numa visão verdadeiramente inter-religiosa e ecuménica³⁰⁶. Através do estudo destes temas a EMRC estabelece uma série de pontes com outras áreas disciplinares presentes no currículo das outras disciplinas, abrindo, assim, oportunidades de diálogo entre a fé e a cultura:

«O diálogo entre a palavra da fé religiosa e a cultura do homem contemporâneo assume especial pertinência se considerarmos que os denominados pluralismo e laicidade vieram recolocar no centro da discussão a questão da linguagem. É possível, hoje como antes, servir-se das referências culturais em uso para entreter um diálogo entre a fé e a cultura. Os desafios colocados pela cultura atual interpelam a fé a exprimir(-se) e a discernir(-se) adequadamente no que pretende dizer e no que diz ao homem de hoje»³⁰⁷.

Neste sentido, cabe à EMRC, entre os seus objetivos programáticos, ensinar a dimensão cultural do fenómeno religioso, em geral, e do cristianismo, em particular. Com base neste alicerce, compete-lhe apresentar um vasto conjunto de conteúdos sobre a vida e obra de Jesus Cristo, a História da Igreja, a Doutrina Social da Igreja, o bem comum, os valores do evangelho, os direitos humanos; estabelecendo um diálogo franco entre a cultura e a fé, sem esquecer o património artístico-religioso, os símbolos do cristianismo e as fontes do diálogo ecuménico e inter-religioso³⁰⁸.

Neste contexto, cabe ao docente de EMRC ensinar os alunos e alunas a conhecer e compreender o fenómeno religioso concretizado em todas as manifestações religiosas deste e

³⁰⁵ Cf. DPC, 313-315. Com efeito, bem diferente da EMRC, «a catequese é um ato de natureza eclesial, que brotou do mandato missionário do Senhor (cf. Mt 28,19a20) e que, como indica o seu próprio nome, tende a fazer ressoar continuamente o anúncio da sua Páscoa no coração de cada homem, para que a sua vida seja transformada»: DPC, 55. Além disso, ao contrário da EMRC, que segue um currículo académico, a catequese é parte integrante da iniciação cristã e está estreitamente unida com os sacramentos da iniciação, especialmente com o Batismo (cf. DPC, 69).

³⁰⁶ Cf. DPC, 317.

³⁰⁷ Carlos Manuel Meneses Moreira. «O ensino escolar da religião e a finalidade cultural da educação». *Humanística e Teologia*, 34 (2013), 193-194.

³⁰⁸ Cf. Conferência Episcopal Portuguesa. «Educação Moral e Religiosa Católica. Um Valioso Contributo para a Formação da Personalidade». Lisboa: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2006, 14.

de outros tempos, de forma transversal e comparada, expondo convergências e contradições³⁰⁹. Não se peça, porém, ao docente de EMRC que, a pretexto de evitar a todo o custo o apreço dos alunos e alunas pela religião e pelos valores cristãos, se faça dissonante da fé que professa e que anualmente declara perante o bispo diocesano do lugar onde opera como agente educativo. «Seria o mesmo que exigir que um professor de música não fosse musical, para não inculcar no aluno o gosto pela música, ou por determinado estilo, em especial»³¹⁰.

Todavia, para o sucesso das ações de ensino e aprendizagem é imprescindível que o docente de EMRC procure oferecer aos discentes as condições, no plano existencial e intelectual, que lhes permitam situar-se livremente e com conhecimento de causa, em primeiro lugar, face ao cristianismo católico e, em segundo lugar, face às outras formas de cristianismo e ao vasto conjunto de religiões e tradições religiosas não cristãs³¹¹. Nesse sentido, durante a nossa Prática de Ensino Supervisionada preparámos, planificámos e aplicámos um conjunto de aprendizagens, para desenvolver com os alunos e alunas do 6.º Ano a Unidade Letiva «A partilha do pão», em que a construção do bem comum foi, por assim dizer, o núcleo unificador, conforme passamos a especificar.

1.2. Enquadramento funcional da EMRC na escola

No atual contexto escolar, a disciplina de EMRC, que abrange os ensinoss básico e secundário, oferece à escola portuguesa uma proposta curricular que contribui para a formação integral dos alunos. Poderemos dizer que sem o estudo da religião não se entende na sua totalidade o facto histórico e sociocultural humano, pelo que, mesmo um Estado laico deve incentivar os estudos sobre a religião como realidade real, objetiva e verificável³¹².

³⁰⁹ Cf. Comissão Episcopal da Educação Cristã. «Programa de Educação Moral e Religiosa Católica - Ensinos básico e secundário». Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2007, 20-21.

³¹⁰ Duque, J. M. Cf. João Duque. «O ensino da Religião como resposta à laicização». *Theologica*, 51, N.º 2 (2016), 20.

³¹¹ Cf. Deolinda Serralheiro. «A Educação Moral e Religiosa Católica na Escola Portuguesa. Reforma do Sistema Educativo». Lisboa: Editora Rei dos Livros, 1990, 34.

³¹² Cf. Francisco Guimarães; Maria do Céu Roldão. «Programa de Educação Moral e Religiosa Católica – Edição de 2014: Que Pressupostos dos Autores e Decisores Curriculares?». *Humanística e Teologia*, 39, N.º 1 (2018), 211-212.

Partindo do seu cariz confessional de fundamentação cristã católica³¹³, a EMRC oferece aos alunos e alunas um conjunto alargado de conteúdos de natureza religiosa, humanista, bíblica, histórica, científica, cultural e artística, que se articulam com outras disciplinas e áreas curriculares³¹⁴. O seu currículo desenvolve-se em espiral, conforme exprime o documento sobre as Aprendizagens Essenciais de EMRC, da Direção-Geral da Educação:

«Na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica o currículo desenvolve-se em espiral, sendo os conhecimentos, as capacidades e as atitudes trabalhados com maior profundidade ao longo do tempo, na medida em que a capacidade de cognição dos alunos evolua. Esta forma de organizar as aprendizagens, defendida por Jerome Bruner, possibilita atender à especificidade facultativa da disciplina e permite aos alunos que a frequentam de forma descontínua atingir as metas, adquirindo as capacidades e desenvolvendo os valores propostos para o ano de escolaridade respetivo»³¹⁵.

Deste modo, os principais temas que a Igreja portuguesa definiu para integrar o currículo da disciplina são trabalhados ao longo dos vários anos de ensino e ciclos formativos, cada vez mais aprofundadamente. Isto significa que os conteúdos, ideias e conceitos fundamentais são ensinados e aprendidos, ao longo do tempo, de forma adaptada aos interesses discentes e de acordo com a sua evolução mental e cognitiva³¹⁶. Com este método, os alunos e alunas desenvolvem paulatinamente o espírito crítico e exploram conceções teológicas, filosóficas, sociológicas e antropológicas que sustentam diferentes tradições religiosas, que com os seus códigos internos contribuem para determinar opções éticas e políticas dos indivíduos e das sociedades. A tomada de consciência das diversas formas de prática religiosa permite o discernimento crítico e a compreensão de certos fundamentalismos radicais, que colocam em

³¹³ Cf. João Duque. «Contributos para uma Hermenêutica Cristã da Cultura Contemporânea». *Pastoral Catequética – Revista de Catequese e Educação*, 5 (2006), 35.

³¹⁴ Alguns autores preferem a compreensão sociocultural da disciplina de EMRC, face à sua matriz confessional. Carlos Moreira defende que: «uma educação neste âmbito deverá ser uma abordagem educativa e cultural do facto religioso, é certo, mas considerado concretamente a partir das suas realizações históricas e segundo a multiplicidade das suas dimensões (doutrinal, histórica, moral, ritual, experiencial e social), e aberta necessariamente a uma dimensão ecuménica e inter-religiosa»: Carlos Manuel Meneses Moreira. «O ensino escolar da religião e a finalidade cultural da educação». *Humanística e Teologia*, 34, N.º 1 (2013), 181.

³¹⁵ Direção-Geral da Educação. «Aprendizagens Essenciais. Educação Moral e Religiosa Católica. 6.º Ano - 2.º Ciclo do Ensino Básico». Lisboa: Direção-Geral da Educação, 2018, 2.

³¹⁶ Cf. Ricardo Cunha. «Desenho necessidades universais para a aprendizagem e educativas especiais no ensino de educação moral e religiosa católica». *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9 (2022), 272-283.

risco o equilíbrio das sociedades, com base na crença religiosa³¹⁷. Além disso, o ensino do facto religioso também permite aos discentes conhecer e desenvolver o sentido do mistério, análogo ao sentido poético, que é fundamental para uma conceção mais completa e global do humano³¹⁸. No que respeita aos processos,

«A Educação Moral e Religiosa Católica tem em vista a formação global do aluno, que permita o reconhecimento da sua identidade e, progressivamente, a construção de um projeto pessoal de vida. Promove-a a partir do diálogo da cultura e dos saberes adquiridos nas outras disciplinas com a mensagem e os valores cristãos enraizados na tradição cultural portuguesa»³¹⁹.

A EMRC é uma disciplina que integra a matriz do currículo dos ensinos básico e secundário, embora de carácter facultativo, conforme o Decreto-Lei n.º 70/2013, de 23 de maio, onde se afirma expressamente que:

«A disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica é uma componente do currículo nacional integrando todas as matrizes curriculares, de oferta obrigatória por parte dos estabelecimentos de ensino e de frequência facultativa, nos termos do disposto no artigo seguinte»³²⁰.

Por isso, «está sujeita ao regime aplicável às restantes disciplinas e áreas disciplinares»³²¹, o que se reflete no sistema estruturado de matrículas, horário, frequência, ensino, aprendizagem e avaliação.

A legitimação da disciplina nas escolas procede, em primeiro lugar, da Concordata entre a República Portuguesa e a Santa Sé, na medida em que, no artigo 19.º, o Estado se compromete a criar as condições necessárias para o ensino moral e religioso nos estabelecimentos de ensino públicos, como cooperação com os pais e encarregados de educação. Vejamos os termos do texto ratificado entre o Estado Português e a Santa Sé:

³¹⁷ Cf. Duque, J. M. Cf. João Duque. «O ensino da Religião como resposta à laicização». *Theologica*, 51, N.º 2 (2016), 19.

³¹⁸ Cf. *Ibidem*, 11.

³¹⁹ Conferência Episcopal Portuguesa. «Educação Moral e Religiosa Católica. Um Valioso Contributo para a Formação da Personalidade». Lisboa: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2006, 6.

³²⁰ Decreto-Lei N.º 70/2013, de 23 de maio. *Diário da República*, I Série, 99 (2013) 2032; cf. Portaria N.º 333/1986. *Diário da República*, I Série, 149 (1986), 1572.

³²¹ Decreto-Lei N.º 70/2013, de 23 de maio. *Diário da República*, I Série, 99 (2013), 3032.

«A República Portuguesa, no âmbito da liberdade religiosa e do dever de o Estado cooperar com os pais na educação dos filhos, garante as condições necessárias para assegurar, nos termos do direito português, o ensino da religião e moral católica nos estabelecimentos de ensino público não superior, sem qualquer forma de discriminação»³²².

Este princípio concordatário foi, depois, revertido para o Decreto-Lei N.º 70/2013, de 23 de maio, onde se refere explicitamente que cabe ao Estado Português, através da Direção-Geral da Educação, garantir o ensino moral e religioso nas suas escolas:

«O Estado garante as condições necessárias para assegurar o ensino da disciplina de EMRC nos estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário, no âmbito do dever de cooperação com os pais na educação dos filhos»³²³.

Tanto pela Concordata, como pela força do Decreto-Lei N.º 70/2013, de 23 de maio, a República Portuguesa assume a obrigação de criar as condições necessárias para que os pais e encarregados de educação tenham na escola pública a possibilidade de optar livremente pela disciplina de EMRC, contribuindo, deste modo, para a formação integral dos seus filhos. Se, contrariamente, a razão de ser da EMRC nas escolas não advém de razões confessionais e identitárias, então, ela reside no quadro dos direitos em matéria de educação, que interceta o próprio direito à cultura e à liberdade religiosa³²⁴. Portanto, «é o respeito pela opção dos pais e dos próprios alunos, uma vez que toda a escola existe para os cidadãos e não para o serviço aos estados e aos seus programas mais ou menos ideológicos»³²⁵.

³²² Concordata entre a República Portuguesa e a Santa Sé. *Diário da República*, I Série-A, 269 (2004), 6743. «As Igrejas – nomeadamente a Igreja Católica, em Portugal – representam institucionalmente o sentir dos seus fiéis e, desse modo, tentam estabelecer acordos com os estados, para que a [respetiva] religião seja ensinada nas escolas, aos filhos desses fiéis ou aos próprios fiéis. A este nível institucional, não se trata apenas de questões da ordem do desejo pessoal ou familiar, mas da constatação de algo importante para uma comunidade inteira, com configuração institucional, que por isso deve ser regulamentada juridicamente»: cf. João Duque. «O ensino da Religião como resposta à laicização». *Theologica*, 51, N.º 2 (2016), 18.

³²³ Decreto-Lei N.º 70/2013, de 23 de maio. *Diário da República*, I Série, 99 (2013), 3032.

³²⁴ Cf. Carlos Manuel Meneses Moreira. «O ensino escolar da religião e a finalidade cultural da educação». *Humanística e Teologia*, 34, N.º 1 (2013), 213.

³²⁵ Duque, J. M. Cf. João Duque. «O ensino da Religião como resposta à laicização». *Theologica*, 51, N.º 2 (2016), 17.

Nos termos do número 5 do artigo 24, da Lei de Liberdade Religiosa, cabendo às Igrejas, neste caso, a Católica, «formar os professores, elaborar os programas e aprovar o material didático, em harmonia com as orientações gerais do sistema do ensino»³²⁶.

Por sua vez, a Comissão Episcopal da Educação Cristã refere que a EMRC é uma disciplina que favorece o crescimento e desenvolvimento da personalidade das crianças e jovens em idade escolar³²⁷, focada principalmente em conteúdos morais e religiosos:

«É de evidente interesse para a educação das crianças e dos jovens a existência de uma disciplina que, embora mantendo o seu carácter facultativo, dada a sua natureza confessional, tenha como objetivos fundamentais educar para a dimensão moral e religiosa e para a compreensão dos elementos mais profundos da cultura nacional, necessariamente aberta ao mundo»³²⁸.

O particular interesse dos pais e dos alunos nas questões morais e religiosas não tem de estar assente necessariamente na profissão de uma fé. Daí que a Comissão Episcopal da Educação Cristã declare que o principal objetivo da disciplina não é a formação da fé, intuito que cabe à catequese³²⁹, mas a educação da dimensão ética e religiosa, comum a toda a pessoa. Nesse sentido, «a religião (também com as suas consequências éticas) deveria ser ensinada em todas as escolas, a todos os alunos, porque ela é tão importante para a qualidade de vida de uma sociedade como a língua, a matemática, as ciências»³³⁰. De certo modo, este entendimento é perfilhado pela Conferência Episcopal Portuguesa, muito embora resignada ao regime imposto pela concordata, pois:

«A justiça, a paz, a liberdade, a verdade, a honestidade, a solidariedade, entre outros valores, encontram-se no ponto de interseção das éticas humanistas e da ética cristã, constituindo uma

³²⁶ Lei N.º 16/2001, de 22 de Junho. *Diário da República*, I Série-A, 143 (2001), 3669.

³²⁷ Cf. Comissão Episcopal da Educação Cristã. «Programa de Educação Moral e Religiosa Católica - Ensinos básico e secundário». Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2007, 13.

³²⁸ *Ibidem*, 16.

³²⁹ «Globalmente, pode-se partir da noção de que a catequese é uma educação da fé das crianças, dos jovens e dos adultos, a qual compreende especialmente um ensino da doutrina cristã, dado em geral de maneira orgânica e sistemática, com o fim de os iniciar na plenitude da vida cristã»: João Paulo II. «Exortação Apostólica *Catechesi tradendae*», n.º 18. *Acta Apostólica Sedis*, 71 (1979), 1292.

³³⁰ Duque, J. M. Cf. João Duque. «O ensino da Religião como resposta à laicização». *Theologica*, 51, N.º 2 (2016), 18.

forte motivação para a educação das crianças, dos adolescentes e jovens nos sistemas educativos democráticos»³³¹.

Neste texto, os bispos portugueses manifestam, por intermédio da Comissão Episcopal da Educação Cristã, que o sistema de valores proposto pela EMRC contribui para incutir e desenvolver nas crianças e jovens, em idade escolar, princípios éticos cristãos que são perfeitamente compatíveis com outras éticas humanistas. Tais princípios ajudam, em nosso entender, os indivíduos e as sociedades a estabelecer boas práticas sociais e a desenvolver uma cidadania ativa e comprometida com o bem comum, conforme fomos desenvolvendo na primeira parte deste trabalho. Os Programas da disciplina foram elaborados atendendo não só aos conteúdos relacionados com o fenómeno religioso transversal às diversas religiões, mas também à matriz sociocultural portuguesa, marcada historicamente por uma mundividência cristã. Metodologicamente, o desenvolvimento das Unidades Letivas coloca em destaque os fundamentos bíblicos e da tradição cristã, identificando diversos pontos de contacto com a cultura, a literatura, o património e a arte, num diálogo permanente entre as ciências naturais e humanas e a teologia³³².

2. Contexto da intervenção pedagógica

Apresentamos agora o contexto escolar em que se desenvolveu a nossa Prática de Ensino Supervisionada, salvaguardando, por razões deontológicas, a não identificação exata do grupo de alunos, com os quais tivemos o privilégio de construir este percurso de ensino e aprendizagem. Contudo, ser-nos-á permitido especificar a maior parte dos elementos que compõem a caracterização da turma e a especificidade da escola e do respetivo Agrupamento de Escolas, particularmente quanto à dimensão docente e discente, localização geográfica, contorno sociodemográfico e principais objetivos educativos e estratégicos. Começemos pelos dados mensuráveis que determinam o contexto escolar.

³³¹ Cf. Comissão Episcopal da Educação Cristã. «Programa de Educação Moral e Religiosa Católica - Ensinos básico e secundário». Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2007, 21.

³³² Cf. Deolinda Serralheiro. «O Acto Educativo Religioso e Moral». Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 1996, 178-179.

2.1. A escola

O campo de trabalho do nosso estágio pedagógico com Prática de Ensino Supervisionada, conforme referido na introdução a este Relatório, foi a Escola Básica Dr. Francisco Sanches, que é a escola sede do Agrupamento homónimo, sito na Travessa do Taxa, 4710 449 Braga. Trata-se de uma unidade organizacional escolar, inscrita na Direção-geral da Administração Escolar sob o código número 150988³³³, formada por sete estabelecimentos de educação e ensino, verticalmente integrados desde o Pré-Escolar até ao 3.º Ciclo do Ensino Básico, implantados em duas freguesias da cidade: São Victor e São Vicente³³⁴. Conforme a tabela que se segue, a composição da comunidade educativa aproxima-se dos dois mil elementos³³⁵.

Composição da comunidade educativa			
Alunas e Alunos	Docentes	Assistente Técnicos Operacionais	Assistentes Técnicos Especializados
1700	175	55	5

Tabela 1: Composição da comunidade educativa

Portanto, sendo a comunidade educativa é composta por mil e setecentos alunos, cento e setenta e cinco docentes, cinquenta e cinco assistentes técnicos operacionais e cinco assistentes técnicos especializados, é considerada um Agrupamento de Escolas de grande dimensão.

³³³ Cf. Direção-geral da Administração Escolar. «Códigos de Agrupamentos de Escolas / Escolas não Agrupadas da Rede do Ministério da Educação», 1. Disponível em: https://www.dgae.mec.pt/download/recrutamento/outros/201819/20190307_Rec_Codigos-AE_ENA-2019_2020.pdf.

³³⁴ Cf. Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches. «Projeto Educativo 2018-2022». Braga: [s.n.], 2018, 3; cf. Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches. «Regulamento Interno». Braga: [s.n.], 2019, 14.

³³⁵ Cf. Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches. «Projeto Educativo 2018-2022». Braga: [s.n.], 2018, 3; 5-6. Aqui e nos próximos parágrafos, seguimos as informações contidas neste documento.

2.1.1. Descrição sociodemográfica

O contorno sociodemográfico do Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, do qual faz parte a escola onde desenvolvemos a nossa prática de ensino, descreve, a Norte e Nascente, o ambiente urbano da cidade de Braga, densamente habitado e de grande dinamismo económico e sociocultural, face às estruturas residenciais recentes, zonas comerciais e universitárias, bem como o Hospital Central de Braga e parques de lazer. A Sul e Poente, encontramos uma realidade habitacional mais antiga e também bairros de acolhimento social, onde as condições socioeconómicas patenteiam alguma degradação e necessidade. A população residente incorpora diferentes estatutos sociais, culturais e económicos, com a ocorrência de um grande número de famílias imigrantes. Esta realidade reflete-se ao nível da origem das famílias dos discentes do Agrupamento de escolas, que compreende 24 nacionalidades, com especial incidência do Brasil e Angola, que representam 14% do total. Em razão desta realidade, o Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches foi definido como Território Educativo de Intervenção Prioritária, em 2009; e foi integrado na Rede de Escolas de Educação Intercultural, em 2017³³⁶.

2.1.2. Identificação de potencialidades e dificuldades

Os dados sociodemográficos recolhidos permitem-nos identificar uma realidade escolar complexa, sobretudo pela sua elevada heterogeneidade cultural, socioeconómica e linguística, fatores que não devem ser encarados como problemas, mas como oportunidades de valorização do papel da escola como promotora de melhoria da qualidade de vida dos alunos e das suas famílias. É este sentimento que transborda do Projeto Educativo deste Agrupamento, voltado para uma formação de exigência, responsabilidade e cooperação, que responda às necessidades e interesses dos alunos e alunas³³⁷.

³³⁶ Cf. *Ibidem*, 3-4; 6-11. Os dados são do início do ano letivo de 2018/2019, data da publicação do documento.

³³⁷ Cf. *Ibidem*, 25.

Tendo a educação a intencionalidade de promover o desenvolvimento humano e construir um saber global, o Agrupamento adotou um conjunto de princípios orientadores para a construção não só do sucesso escolar dos seus alunos e alunas, mas também para a sua plena realização e integração social. Deles se destaca, o reconhecimento da dignidade da pessoa humana, da interculturalidade centrada na relação, da reflexão crítica, da cooperação, da inclusão e educação para a paz³³⁸.

Das causas que dificultam o processo de ensino e aprendizagem deste Agrupamento, destaca-se o desfasamento entre os resultados da avaliação interna e externa, particularmente ao nível do 3.º ciclo do ensino básico e a taxa de retenções de alunos no 9.º Ano de escolaridade. Além disso, a escola reconhece alguns casos de indisciplina e incumprimento de regras. Situações que perturbam o desenrolar normal das aulas. Por outro lado, também se assinala a baixa participação dos encarregados de educação na área de intervenção escolar que lhes compete³³⁹.

2.1.3. Estruturas e equipamentos

Por último, uma breve referência aos espaços físicos e equipamentos escolares, não do Agrupamento, no seu conjunto, mas da Escola Básica Dr. Francisco Sanches, onde desenvolvemos o nosso trabalho docente, no contexto do presente estágio pedagógico.

Esta escola oferece atualmente à comunidade instalações de grande qualidade, graças à requalificação das estruturas, terminada em 2015. Com a requalificação nasceu um novo edifício escolar, com dois pavilhões gimnodesportivos, um estúdio de gravação e rádio, duas salas insonorizadas para a educação musical, três laboratórios de Ciências Naturais, um laboratório de Física, um laboratório de Química, um laboratório de Matemática, quatro salas para o ensino das Artes e uma sala Multifunções adaptada para alunos com necessidades educativas específicas. Foram objeto de renovação o Auditório Escolar, com capacidade para 126 lugares sentados, e a Biblioteca, dispondo de equipamentos para estudo e pesquisa³⁴⁰.

³³⁸ Cf. *Ibidem*, 26-28;

³³⁹ Cf. *Ibidem*, 11; cf. Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches. «Regulamento Interno». Braga: [s.n.], 2019, 15.

³⁴⁰ Cf. Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches. «Projeto Educativo 2018-2022». Braga: [s.n.], 2018, 5.

Não oferece salas ou laboratórios de Informática, presumindo que cada sala terá os equipamentos necessários ao desenvolvimento digital de ferramentas de ensino e aprendizagem. Mas essa é uma realidade questionável, pois o equipamento informático existente e a disponibilidade de acesso à Internet não correspondem ao que se deveria esperar numa escola onde os restantes equipamentos se aproximam da excelência.

Efetivamente, o material informático instalado na sala de aula, onde lecionamos, nomeadamente, computador e periféricos, projetor de vídeo e colunas de som, são antigos e oferecem uma resposta de rapidez, luminosidade e acústica insatisfatórias face aos requisitos de atividades educacionais mediadas por dispositivos e plataformas informáticas. Contudo, conforme veremos mais à frente, realizado este diagnóstico, foi possível planificar de acordo com os limites e as circunstâncias precisas das estruturas e equipamento, de modo a estabelecer com êxito todas atividades de ensino e aprendizagem baseadas em Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e dispositivos móveis.

2.2. O grupo discente

Conhecer a diversidade do grupo de alunos e alunas, bem como as qualidades e necessidades individuais, constitui um dos mais importantes desafios para o docente, sobretudo quando contacta com a turma pela primeira vez³⁴¹. Nesse intuito, com base no Plano Curricular de Turma, que, por razões deontológicas, não podemos referenciar bibliograficamente, tivemos acesso à caracterização da turma. Além das aulas a que assistimos, prévias à nossa Prática de Ensino Supervisionada, o Plano Curricular de Turma foi para nós um instrumento pedagógico muito relevante para conhecermos o grupo de alunas e alunos com os quais desenvolvemos a nossa Prática de Ensino Supervisionada. O documento disponibiliza não só os dados estatísticos globais da turma, mas também as necessidades educativas individuais e específicas de cada aluna e aluno. Dados esses que nos ajudaram no momento de dar início à planificação das ações de ensino e aprendizagem, tornando-as mais adaptadas à realidade concreta discente.

³⁴¹ Cf. Richard Arends. «Aprender a Ensinar». Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España, S.A.U., 2008. p. 41.

A turma completa é composta por 11 alunas e 9 alunos, totalizando 20 discentes. Todos frequentam o 6º ano de escolaridade do ensino básico pela primeira vez. As suas idades variam entre os 11 e os 14 anos, conforme o quadro que se segue:

Idade das alunas e alunos				
9 anos	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos
1	1	16	1	1

Tabela 2: Idade das alunas e alunos

Todos os discentes da turma estão inscritos em Educação Moral e Religiosa, mas 5 frequentam vertente evangélica, enquanto os outros 15 seguem as aulas de cariz católico. São estes últimos que constituem o grupo de discentes a quem foi aplicada a nossa prática de ensino.

Três alunos usufruem de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, conforme as previstas no Decreto-Lei N.º 54/2018, de 6 de julho, sendo que um destes alunos têm medidas adicionais, ao abrigo do mesmo Decreto-Lei. Destes alunos apenas 2 frequentam as aulas de Educação Moral e Religiosa Católica. Este é um indicador importante para ter em conta quer na planificação quer na aplicação das aprendizagens, na medida em que nos alerta para a possível necessidade de diversificar as estratégias de ensino, pois nem todos os alunos aprendem da mesma maneira. Conforme veremos no momento de apresentarmos a planificação das lecionações aplicadas, para um destes alunos foram preparados materiais específicos.

No que respeita às aulas de EMRC que lecionámos, as alunas e alunos foram assíduos, pontuais e interessados nas aprendizagens e tarefas propostas, mostrando-se empenhados na realização das atividades em sala de aula e, quando foi necessário, também em casa.

Conforme se depreende pelas idades dos discentes, todos eles são nativos digitais³⁴². Ou seja, ao contrário das gerações mais antigas, de pessoas que nasceram numa sociedade baseada

³⁴² «As expressões “nativos digitais” e “imigrantes digitais” foram utilizadas pela primeira vez por Prensky, num artigo de 2001, intitulado «Digital natives, digital immigrants». Prensky descrevia os nativos digitais como aqueles indivíduos que, tendo nascido no mundo digital, utilizam fluentemente as tecnologias nas suas tarefas diárias, tais como computadores, jogos de vídeo, MP3, câmaras de vídeo, telemóveis, iPods, iPads, Internet, etc. Por sua vez, no mesmo artigo, Prensky definiu os imigrantes digitais como aqueles indivíduos para quem as ferramentas tecnológicas não são indiferentes mas que nasceram antes do desenvolvimento do mundo digital. Ou seja:

na comunicação analógica e predominantemente manuscrita, em que as mensagens eram passadas de uma forma tangível, o entendimento tinha por base os jogos com interação direta e a aprendizagem tinha por apoio a bibliografia manuscrita, as novas gerações já nasceram na era em que todas estas realidades estão assentes nas novas tecnologias. Deste modo, em vários momentos de aprendizagem utilizámos recursos e dispositivos tecnológicos, que os discentes utilizam com grande desenvoltura e competência.

Portanto, a maior parte das alunas e alunos estão a deixar a infância e a entrar na adolescência, fase que Jean Piaget caracteriza pelo incremento das capacidades de fazer, produzir e projetar, relacionadas com o crescimento da capacidade de raciocínio, pensamento abstrato e raciocínio hipotético³⁴³.

Para esta faixa etária, o referencial proposto pela Direção-Geral da Educação, no documento que expõe as Aprendizagens Essenciais da EMRC para o 6.º Ano, elucida que:

«No que respeita a esta faixa etária, do 6.º Ano de escolaridade, parece evidenciar-se uma crescente consciência de si e da pessoa e uma apreciação do facto religioso com uma crescente atitude de cooperação e compromisso. A EMRC propõe-se ajudar o aluno, numa pedagogia diferenciada, com as Aprendizagens Essenciais das unidades letivas “A pessoa humana”; “Jesus, um homem para os outros”; “A partilha do pão”, a descobrir as diferentes dimensões da pessoa que se refletem na própria pessoa de Jesus Cristo e a promover o bem comum e o cuidar do outro como responsabilidade perante a pessoa, a sociedade e o mundo»³⁴⁴.

A adolescência corresponde a um significativo crescimento físico, orgânico, psicológico e social da pessoa, que abrange uma ampla faixa etária, que vai desde os 11 ou 12 anos, até aos 19 ou 20 anos, que tem três fases: fase inicial (puberdade ou pré-adolescência), fase intermédia (a adolescência propriamente dita) e a fase final (o início da juventude). Atendendo a que 16 dos nossos 20 alunos tinham 11 anos de idade, esta é a faixa etária predominante. Todavia, é característica própria da pré-adolescência e da adolescência alguma instabilidade emocional e

indivíduos que, ao longo da vida, se adaptaram com o esforço pessoal às novas tecnologias e com elas mantêm uma convivência sistemática»: Aurora Abreu. «Nativos Digitais». In Jardim, Jacinto; Franco, José Eduardo. *Empreendipédia. Dicionário de Educação para o Empreendedorismo*. Lisboa: Gradiva 2019, 561.

³⁴³ Cf. Bärbel Inhelder; Jean Piaget. «De la logica del niño a la logica del adolescente. Ensayo sobre la construcción de las estructuras operatórias formales». Barcelona: Ediciones Paidós, 1985, 282.

³⁴⁴ Direção-Geral da Educação. «Aprendizagens Essenciais. Educação Moral e Religiosa Católica. 6.º Ano - 2.º Ciclo do Ensino Básico». Lisboa: Direção-Geral da Educação, 2018, 2.

uma certa impulsividade na interação social, associada a sentimentos de insatisfação, angústia, ou estados de euforia e contentamento, sem justificação aparente³⁴⁵.

Foi a este grupo, que acabámos de caracterizar, que aplicámos a nossa Prática de Ensino Supervisionada, a que a planificação da Unidade Letiva, que se segue, faz referência.

3. Processo de ensino e aprendizagem

A planificação, como antecipação das lecionações aplicadas, resultou de um processo desenvolvido ao longo do tempo, que contou com o duplo apoio da orientadora da Prática de Ensino Supervisionada e da orientadora curricular. Começou com a decisão de lecionar ao 6º Ano letivo a Unidade Letiva «A partilha do pão». Depois, antes de planificarmos, demos início à pesquisa e leitura documental, tendo em vista a construção de um quadro teórico de suporte às lecionações. Desse trabalho silencioso e longo, resultou grande parte dos materiais que nos serviram para desenvolver os primeiros dois capítulos deste relatório. Seguiu-se a calendarização da Prática de Ensino Supervisionada. Novamente em diálogo com as orientadoras, estabeleceu-se que o início do segundo período seria o momento ideal para a aplicação da nossa prática de ensino. Conforme os interesses da turma e de acordo com a nossa orientadora curricular, optámos por desenvolver a Unidade Letiva «A partilha do pão» ao longo de 6 aulas, que, uma vez aplicadas, se mostraram suficientes para propor aos alunos e alunas os conteúdos programáticos previstos.

Para reger a nossa planificação, utilizámos as mesmas grelhas que nos foram facultadas durante a frequência da Unidade Curricular de Didática da EMRC, no âmbito do presente Mestrado, adaptando-as ao contexto e às necessidades educativas. A planificação das aulas passou por três fases, pautando-se pelo máximo rigor científico, didático e pedagógico.

Na primeira fase, em consonância com os interesses da disciplina e dos discentes, com a planificação anual submetida ao Conselho Pedagógico do Agrupamento e em concordância com a professora cooperante, estabeleceu-se que a Unidade Letiva deveria ser desenvolvida ao

³⁴⁵ Cf. José Tavares; Isabel Alarcão. «Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem». Coimbra: Livraria Almedina, 1985, 39-41.

longo de 6 lecionações de 50 minutos, no começo do segundo período letivo. Nesse sentido, inicialmente distribuímos os Domínios, as Aprendizagens Essenciais e os Conteúdos pelas 6 lecionações, de forma sequencial e orgânica para não seccionar indevidamente as temáticas, à exceção dos conteúdos atinentes ao relato da Última Ceia que, em vez de ficarem para o fim, como propõe o Manual escolar, os colocámos na 4ª lecionação, na sequência do significado simbólico do pão e do vinho.

Na segunda fase da planificação, tratámos de encontrar as melhores estratégias de ensino para desenvolver cada uma das aprendizagens previstas, definindo os recursos necessários, o tempo previsto para a execução e os métodos de avaliação.

A terceira fase da planificação correspondeu à harmonização do planificado com o andamento das lecionações. Ou seja, depois de cada aula sentimos sempre a necessidade de proceder a alguns ajustes na planificação da aula seguinte, alterando ou substituindo as estratégias e ações de ensino, ou incorporando outras, de acordo com os resultados obtidos. Sustentamos as decisões tomadas, tanto para a planificação como para a lecionação, nos principais documentos estruturantes do ensino básico e da disciplina, nomeadamente o Decreto-Lei N.º 54/2018³⁴⁶, de 6 de julho, o Decreto-Lei N.º 55/2018³⁴⁷, de 6 de julho, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória³⁴⁸, o Programa de EMRC³⁴⁹ e as Aprendizagens Essenciais de EMRC para o 6º Ano³⁵⁰. Tivemos em conta os princípios, objetivos e metas definidas no Projeto Educativo do Agrupamento³⁵¹, no Plano Anual de Atividades e no Plano Curricular de Turma³⁵².

³⁴⁶ Decreto-Lei N.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário Da República*, I Série, 129 (2018), 2918-2928.

³⁴⁷ Cf. Decreto-Lei N.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário Da República*, I Série, 129 (2018), 2928-2943.

³⁴⁸ Cf. Martins, Guilherme (Coord.); Carlos Gomes; Joana Brocardo; José Pedroso; José Carrillo; Luísa Silva; Maria Encarnação; Maria Horta; maria Calçada; Rui Nery; Sónia Rodrigues. «Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória». Lisboa: Direção-Geral Da Educação, 2017.

³⁴⁹ Cf. Comissão Episcopal da Educação Cristã. «Programa de Educação Moral e Religiosa Católica - Ensinos básico e secundário». Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2007.

³⁵⁰ Cf. Direção-Geral da Educação. «Aprendizagens Essenciais. Educação Moral e Religiosa Católica. 6.º Ano - 2.º Ciclo do Ensino Básico». Lisboa: Direção-Geral da Educação, 2018.

³⁵¹ Cf. Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches. «Projeto Educativo 2018-2022». Braga: [s.n.], 2018.

³⁵² O Plano Anual de Atividades e o Plano Curricular de Turma, por razões estritamente deontológicas não é aqui identificado.

3.1. Aprendizagens essenciais a atingir

Do programa de EMRC para o 6º ano de escolaridade fazem parte três Unidades Letivas, por esta ordem: «A Pessoa Humana»; «Jesus, um Homem para os outros» e «A Partilha do Pão»³⁵³. Esta última, a nossa Unidade Letiva, enquadra-se nos seguintes domínios de aprendizagem, definidos nas Aprendizagens Essenciais de EMRC: Ética e Moral, Cultura Cristã e Visão Cristã da Vida, conforme especificaremos, em seguida. As Aprendizagens Essenciais de EMRC articulam-se com as Aprendizagens Essenciais de outras disciplinas, nomeadamente com Português (Port) Inglês (Ing), Ciências Naturais (CN), Educação Visual (EV), Educação Tecnológica (ET) e Cidadania e Desenvolvimento (CD), conforme a seguinte tabela:

Aprendizagens Essenciais de EMRC	Articulação com outras disciplinas
• Identificar situações de fragilidade e ameaça à justa distribuição de bens	CN, Port, ET, CD
• Compreender a dimensão simbólica da refeição	CN, Port, CD
• Explicar o significado dos relatos da Última Ceia	Port, EV
• Caracterizar instituições nacionais e internacionais vocacionadas para a eliminação da fome	Port, CD, Ing
• Descobrir que a partilha dos bens supõe a partilha de si	Port, CD
• Assumir a atitude do voluntariado e o valor da solidariedade	Port, CD, EV, ET

Tabela 3: Aprendizagens Essenciais de EMRC em articulação com outras disciplinas

Portanto, o desenvolvimento da Unidade Letiva «A Partilha do Pão» mostra ser uma excelente oportunidade para promover valores associados à dignidade do ser humano e à promoção do bem comum, em conformidade com a Doutrina Social da Igreja e os mais recentes

³⁵³ Cf. Cristina Sá Carvalho. «Programa de Educação Moral e Religiosa Católica. Finalidades, Metas, Objetivos e Conteúdos». Lisboa: Secretariado Nacional de Educação Cristã, 2014; Cf. Carvalho, Cristina Sá. «Estou Contigo. Manual do 6º Ano – Educação Moral e Religiosa Católica». Lisboa: Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2015.

documentos redigidos pelos Papas João Paulo II, Bento XVI e Francisco. Esta circunstância traduz a pertinência dos temas desenvolvidos neste relatório, nomeadamente nos primeiros dois capítulos, ou seja, a questão do bem comum no Magistério da Igreja e o cuidado do outro.

Com a aplicação desta Unidade Letiva, verificámos que o tema «A Partilha do Pão» se apresentou como uma excelente plataforma para estabelecer várias reflexões sobre problemas sociais associados à escassez de alimentos, subnutrição, injusta distribuição de bens essenciais, intervenção das instituições que lutam contra a fome e voluntariado, entre outros assuntos, conforme veremos em seguida, ao falarmos sobre os conteúdos a lecionar. Paralelamente, atendendo à diversidade cultural dos alunos do contexto escolar, pudemos partilhar diferentes formas de encarar as questões da alimentação, nomeadamente em situação familiar. A experiência de cada aluno e aluna enriqueceu, muitas vezes, as aprendizagens.

3.2. Conteúdos a lecionar

De uma forma geral, as alunas e alunos conhecem a gastronomia da região, bem como o regime alimentar que é praticado nas respetivas casas, que varia de família para família, pois, conforme dissemos na caracterização do contexto escolar, o Agrupamento incorpora 24 nacionalidades diferentes. No caso concreto da turma que nos foi confiada para aplicar a Prática de Ensino Supervisionada, sem contabilizarmos os 5 alunos e alunas que frequentam a Educação Moral e Religiosa Evangélica, 9 os discentes são portugueses, 4 brasileiros, 1 espanhol e 1 sul-africano.

Esta circunstância constituiu uma rica oportunidade de partilha de experiências acerca dos diversos tipos de alimentação, da forma de confeção dos alimentos em casa, da alimentação típica das grandes festas anuais, dos gostos particulares e de muitos outros aspetos relacionados com a comida. Contudo, mais que a alimentação e a gastronomia em si, o nosso tema focava-se sobre «A Partilha do Pão». O «pão» significa, num primeiro momento, o alimento essencial para uma vida humana com dignidade. É a síntese de todos os alimentos indispensáveis ao sustento biológico. Mas, num segundo momento, o «pão» é mais do que o conjunto dos elementos materiais com que nos alimentamos. Sob o ponto de vista antropológico, a alimentação e a vida das pessoas são duas realidades indissociáveis. Na verdade, em todas as culturas os principais momentos da vida estão associados a algum tipo de alimento que não é

comido isoladamente, mas é partilhado. Por outro lado, pode também ser interpretado pelo seu significado simbólico, religioso e espiritual. Nesse sentido, o cristianismo associa o sacramento da Eucaristia ao ato de comer o Pão da Vida, o pão consagrado na Eucaristia, que é o corpo de Jesus Cristo. O «pão» tem também uma dimensão social. O ato de comer é o mais primordial dos comportamentos humanos, que se inaugura no momento em que tem início a amamentação do bebé. Alimentar-se é uma ação elementar da estrutura biológica de qualquer ser vivo, mas que, no caso do ser humano, adquire um significado social sempre que é partilhado. Por isso, a refeição, isto é, o momento da comensalidade em que se partilham os alimentos, é o exercício das relações interpessoais, onde se reflete o ambiente social e cultural daqueles que se sentam à mesma mesa³⁵⁴.

Deste modo, com o tema «A Partilha do Pão», os alunos descobrem o sentido da sua identidade através da própria cultura e das tradições vividas à mesa em casa, na escola, no restaurante, ou em qualquer outro lugar. Estudar o sentido da partilha do pão, segundo o programa da EMRC do 6º Ano, é uma oportunidade de os alunos e alunas aprenderem valores humanistas e evangélicos associados não só à produção e consumo de alimentos, mas também à partilha dos mesmos. Partilhar o pão corresponde a dar ao *outro*, cujo rosto me convoca, conforme dizíamos ao citar Emmanuel Lévinas, não aquilo que me sobra, mas a parte ou o todo do pão que eu tenho. Não se pode partilhar o que não se tem. Dar tudo, isto é, dar a totalidade daquilo que se tem e ficar sem nada. Compartilhar o pão é partir esse mesmo pão que eu tenho e reparti-lo com o *outro*, para o comer com o *outro*. Por isso, nas nossas aulas falámos, com frequência do cuidado do *outro*, da solidariedade, da justiça, da bondade, do amor e da promoção do bem comum. Procurámos que desenvolvessem uma sensibilidade solidária para com aqueles que passam fome e não têm acesso aos recursos alimentares suficientes para ter uma vida digna. É neste enquadramento que a nossa Unidade Letiva desenvolve o conjunto de conteúdos, que sintetizamos na seguinte tabela:

³⁵⁴ Cf. Dias, P. «A linguagem dos alimentos nos textos bíblicos. Sentidos para a fome e para a abundância». *Humanitas*, 60 (2008), 162.

Conteúdos da Unidade Letiva	
Unidade Letiva: «A Partilha do Pão»	<ul style="list-style-type: none"> • A alimentação; a refeição; o pão e a refeição na sua expressão cultural. • A refeição e a alimentação na tradição popular. • A transformação dos alimentos. • A refeição como experiência de encontro: o convívio social à mesa; a refeição como festa. • A partilha do pão. • O significado simbólico-religioso do alimento e da refeição: o pão, o azeite, o vinho, a água e o cordeiro. • A produção e o comércio dos alimentos. • A fome, a pobreza e a distribuição injusta dos bens de primeira necessidade. • O direito à alimentação como direito humano inalienável. • Instituições nacionais e internacionais de promoção do bem comum e de combate contra a fome: FAO; Banco Alimentar Contra a Fome. • Solidariedade e voluntariado. • A vida em comum e a partilha dos bens nas comunidades dos primeiros cristãos (At 2,42-47). • A Última Ceia, sinal da entrega de Jesus por amor (Mc 14,12-25). • O Lava-pés (Jo 13, 3-7.13-17). • Ser pão para os outros: a doação de si mesmo; o amor partilhado com os mais necessitados.

Tabela 4: Conteúdos da Unidade Letiva «A Partilha do Pão»

Ao estabelecermos a nossa planificação para expor estes conteúdos, pareceu-nos fundamental encontrar estratégias que levassem os discentes a compreender, em primeiro lugar, que, no contexto da nossa Unidade Letiva, o «pão» tem um significado que ultrapassa a sua materialidade, representando todas as necessidades básicas para a subsistência das pessoas. Por isso, quando dizemos que deve ser partilhado, significa que é necessário que se estabeleçam pontes de solidariedade entre as pessoas, para a construção de um bem, que não é apenas o meu ou o da minha família, mas o bem do outro e da sua família, rumo ao bem comum.

3.3. Áreas do Perfil dos Alunos a privilegiar

O «Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória» é um documento de aplicação obrigatória nas escolas, desde 2017, na medida em que «constitui o documento de referência que estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo»³⁵⁵. Com efeito, o documento:

«Define o sentido de missão de todo o sistema educativo, apresentando um caminho curricular através do qual todos os alunos devem, ao longo dos seus 12 anos de escolaridade, desenvolver uma cultura científica e artística de base humanista, alicerçada em múltiplas literacias, no raciocínio e na resolução de problemas, no pensamento crítico e criativo, entre outras dimensões»³⁵⁶.

Por isso, conforme refere o Despacho N.º 6605-A/2021, de 6 de julho, o «Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória» é o primeiro dos vários documentos que se constituem como referenciais curriculares para o ensino básico, em Portugal, juntamente com as Aprendizagens Essenciais de cada disciplina, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e os perfis profissionais e referenciais de competência, no caso dos cursos profissionais.

Segundo se lê na introdução ao documento, a sua «finalidade é a de contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva»³⁵⁷. Desta finalidade deriva a sua pertinência didática e pedagógica para aplicação a todas as disciplinas, incluindo a EMRC, em todos os anos letivos, facilitando a articulação com outras áreas disciplinares.

Neste documento são definidas dez áreas de competências a desenvolver pelos alunos, de forma transversal, em todas as disciplinas, até ao final da escolaridade obrigatória. «As competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes»³⁵⁸,

³⁵⁵ Despacho N.º 6605-A/2021, de 6 de julho. *Diário Da República*, II Série, 129 (2018), 241-(2).

³⁵⁶ *Ibidem*.

³⁵⁷ Martins, Guilherme (Coord.); Carlos Gomes; Joana Brocardo; José Pedroso; José Carrillo; Luísa Silva; Maria Encarnação; Maria Horta; maria Calçada; Rui Nery; Sónia Rodrigues. «Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória». Lisboa: Direção-Geral Da Educação, 2017, 8.

³⁵⁸ *Ibidem*, 19.

mencionadas no «Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória» através das letras: A, B, C, D, E, F, G, H, I e J. Estas mesmas referências surgem nos documentos sobre as Aprendizagens Essenciais, que, no nosso caso, são as de EMRC para o 6º Ano de escolaridade. Por este motivo, iremos utilizar as mesmas letras, quer seja aqui³⁵⁹, quer seja nas nossas planificações, no ponto seguinte.

A. Linguagens e textos.

Área de competências caracterizada pela utilização de diferentes formas de linguagem para exprimir e representar conceitos, conhecimentos, opiniões, pensamentos e sentimentos.

B. Informação e comunicação

Versa sobre a utilização de diversos instrumentos de pesquisa e recolha de informação, percebendo a qualidade e credibilidade das fontes, de modo a transformar a informação em conhecimento, de forma crítica e autónoma.

C. Raciocínio e resolução de problemas

Compreende a capacidade de utilizar processos lógicos para acesso à informação, interpretação de dados e produção de conhecimento.

D. Pensamento crítico e pensamento criativo

Envolve a observação, identificação, análise de informação e experiências de forma abrangente e profunda, que permita gerar e aplicar novas ideias em contextos específicos com diferentes perspetivas.

E. Relacionamento interpessoal

É a competência da construção de relações sociais, baseada na interação com os outros em diferentes contextos. Permite reconhecer, exprimir e gerir emoções, favorece a cooperação, a partilha e o trabalho em equipa, pressupõe a capacidade de negociação e de aceitar diferentes pontos de vista. Esta competência é fundamental para tratar o tema da solidariedade.

³⁵⁹ Apresentamos resumidamente os descritores que constam no «Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória», elencado de A a J: cf. *Ibidem*, 21-30.

F. Desenvolvimento pessoal e autonomia

Estas competências verificam-se na responsabilidade das alunas e alunos e na confiança em si próprios, capacidade de estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos.

G. Bem-estar, saúde e ambiente

As competências na área de Bem-estar, saúde e ambiente tocam diretamente a questão da alimentação, no que diz respeito à alimentação saudável e à promoção da qualidade de vida do indivíduo e da sociedade; e conseqüentemente à promoção do bem-comum a pensar no presente e no futuro.

H. Sensibilidade estética e artística

Estas competências contribuem não só para a expressão através da arte, mas também para a interpretação e fruição de diferentes realidades culturais, através do desenvolvimento do sentido crítico e de critérios estéticos.

I. Saber científico, técnico e tecnológico

Estas competências supõem não só a capacidade de adquirir conhecimentos a partir de fenómenos científicos, técnicos e tecnológicos, mas também a consciência das conseqüências éticas, sociais, económicas e ecológicas da sua operacionalização.

J. Consciência e domínio do corpo

Nestas competências incluem-se a compreensão e o domínio do corpo a nível físico, motor, psicológico, estético e moral.

3.4. Critérios de avaliação

A avaliação pretende avaliar o andamento e a construção do conhecimento realizado após a aplicação das ações de ensino e aprendizagem³⁶⁰. De acordo com o Decreto-Lei N.º

³⁶⁰ Cf. Cristina Sá Carvalho. «Metas educativas e avaliação pedagógica». *Pastoral Catequética*, 8 (2007), 149-150.

17/2016, de 4 de abril, a avaliação pode ser diagnóstica, formativa e sumativa. Estas três formas de avaliar são definidas da seguinte maneira, no Artigo 24.º -A:

«1 - A avaliação diagnóstica realiza-se sempre que seja considerado oportuno, sendo essencial para fundamentar a definição de planos didáticos, de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.

2 - A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, devendo recorrer a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade das aprendizagens e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo aos professores, aos alunos, aos encarregados de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.

3 - A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação»³⁶¹.

Devemos, salientar que, no mesmo Artigo, o Legislador faz notar que, de entre as três formas de avaliação das aprendizagens, a avaliação formativa deve prevalecer sobre as demais, porque é a principal modalidade avaliativa, permitindo obter informações privilegiadas sobre o processo de ensino e aprendizagem, de forma sistemática. Além disso, no espírito do Decreto-Lei, esta forma de avaliar contribuir para acompanhar o percurso dos discentes e para os ajudar autorregulação do seu percurso escolar. Por isso se diz, no ponto último ponto deste Artigo:

4 - A avaliação definida no n.º 2 é a principal modalidade de avaliação e permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares, devendo fundamentar o apoio às aprendizagens, nomeadamente à autorregulação dos percursos dos alunos em articulação com dispositivos de informação dirigidos aos encarregados de educação»³⁶².

Na aplicação da nossa Prática de Ensino Supervisionada, privilegiámos a avaliação formativa, que nos ajudou não só a ajuizar sobre o percurso das aprendizagens em cada um dos discentes, como também a orientar e aperfeiçoar a nossa atividade pedagógica. Os resultados obtidos através da avaliação formativa, permitiram, ainda, a adaptação das estratégias de ensino,

³⁶¹ Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. *Diário da República*, 1ª Série, 6 (2016), 1125.

³⁶² *Ibidem*.

para que os discentes pudessem obter melhores resultados. De facto, todo o docente deve estar permanentemente preocupado em saber se o seu modo de ensinar está adaptado ao modo de aprender do grupo discente, nomeadamente, se «o material é apropriado; as estratégias adequam-se; a apresentação é clara; os alunos estão a acompanhar; estão atentos; a gestão está correta»³⁶³.

Além disso, toda avaliação obedece a um contexto escolar, pelo que os Critérios de Avaliação são definidos previamente pelos diversos Departamentos Curriculares e Conselhos Pedagógicos dos Agrupamentos de Escolas, a fim de ser determinado para os docentes e comunicado aos discentes e seus respetivos encarregados de educação. No Agrupamento em que aplicámos a nossa Prática de Ensino Supervisionada, os Critérios de Avaliação de EMRC encontram-se integrados no documento conjunto do Departamento de Ciências Sociais e Humanas³⁶⁴, tendo sido desenvolvido de acordo com as áreas de competência do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, atrás descritas.

3.5. Planificação da intervenção pedagógica

A didática no ensino decorre da resposta às questões fundamentais inerentes ao processo pedagógico: o que ensinar, porque ensinar, como ensinar e quando ensinar. Assim, o método didático-pedagógica tem como finalidade principal o estabelecer de um conjunto de opções formais para organizar e promover as ações de ensino e aprendizagem³⁶⁵. O termo «método» provém da palavra grega «méthodos», composta por «metha», que significa sequência ou ordem, e «hodós», que quer dizer via ou caminho. Deste modo, podemos dizer que o método docente é o modo sistemático e ordenado de levar a cabo as tarefas de ensino, tendo em vista a aprendizagem. Pressupõe a planificação de estratégias de ensino para aplicação dos conteúdos pretendidos, através de práticas pedagógicas diversificadas, que vão desde a simples exposição,

³⁶³ Cristina Sá Carvalho. «Metas educativas e avaliação pedagógica». *Pastoral Catequética*, 8 (2007), 179.

³⁶⁴ Cf. https://drive.google.com/file/d/1SJOz7O_SyoPxxWcBxzcHoW8h0vMWHp8v/view?usp=sharing.

³⁶⁵ Cf. Cristina Sá Carvalho. «Pressupostos epistemológicos e pedagógicos no desenvolvimento curricular em Educação Moral e Religiosa Católica, edição 2014». *Pastoral Catequética*, 31/32 (2015), 38.

passando pela demonstração, exploração, análise, experimentação e exercitação, até ao retorno ou *feedback* e avaliação³⁶⁶.

«Planear exige ainda a definição explícita de um propósito e a clarificação de uma orientação estratégica para alcançar esse propósito (planeia-se para chegar a determinado fim, à situação desejada). E porque planear não pode ficar apenas pelo nível das intenções, é necessário depois operacionalizar essa estratégia de forma detalhada, prevendo técnicas e procedimentos a utilizar, sequências de atividades estrategicamente organizadas e formas de avaliação pertinentes»³⁶⁷.

Sabendo que não há um método docente que seja de tal modo perfeito, que nos possa garantir, de antemão, o sucesso das aprendizagens em todos os contextos escolares e com todos os alunos e alunas, optámos por diversificar as formas de ensinar, recorrendo a diversas técnicas e estratégias didático-pedagógicas, que intercetam vários métodos de ensino. Com isso procurámos fazer com que os alunos e alunas realizassem as aprendizagens pretendidas de forma acessível e eficaz. Neste sentido, a planificação das lecionações, que em seguida se apresenta, resultou não só do conhecimento prévio dos conteúdos que compõem a Unidade Letiva «A Partilha do Pão», mas também da toma de consciência das características do grupo concreto de alunos e alunas do 6º Ano de escolaridade, que nos foram confiados durante a nossa Prática de Ensino Supervisionada, e das condições da própria sala de aulas. Em conformidade, pudemos tomar as nossas decisões sobre os conteúdos a lecionar, a melhor forma de os transmitir, o ritmo das aprendizagens e as adaptações necessárias a estabelecer para que os objetivos fossem alcançados. As lecionações foram planificadas, de acordo com a organização curricular do Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, em tempos letivos de 50 minutos. À sequência de 6 aulas, que compreende a lecionação da Unidade Letiva, correspondem 6 apresentações audiovisuais, criadas e aplicadas por nós, através do programa PowerPoint. Estas foram difundidas na sala de aula com recurso ao projetor de vídeo e ao sistema de difusão de som acoplado ao computador da sala de aula.

Durante as atividades letivas, as 6 apresentações funcionaram, em cada aula, como um elemento unificador das diversas estratégias de ensino aplicadas e recursos mobilizados, proporcionaram aos discentes uma linha de orientação permanente durante o progresso de

³⁶⁶ Cf. Mary Rangel. «Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas». Campinas: Papirus Editora, 2014, 9-12.

³⁶⁷ Teresa Leite. «Planeamento e concepção da acção de ensinar». *Situações de Formação*, 2 (2010), 5.

aprendizagem. Portanto, ao estabelecermos a sequência de slides, em cada apresentação, tivemos o cuidado de fazer a ligação com a aula anterior, incluindo ideias-chave e fotografias de símbolos e objetos captadas nessa aula; e, ao mesmo tempo, desencadear de forma lógica e progressiva cada uma das novas aprendizagens. Sempre que necessário, nos slides das apresentações estão embutidos os *links* de acesso a vídeos e outros recursos digitais didáticos a implementar. Deste modo, a coerência interna das lecionações e a orientação da turma foi ficou sempre salvaguardada com grande facilidade e eficácia.

Ao mesmo tempo, as apresentações serviram para propor o trabalho que havia de ser realizado em cada momento, seja para evocar conteúdos das aulas anteriores, no momento da revisão; seja para dirigir os alunos e alunas para uma problemática através de questões ou afirmações; seja para os conduzir até às páginas e parágrafos específicos do seu Manual escolar de ERM, de acordo com o assunto em estudo; seja para definir objetivos, introduzir imagens apelativas, vídeos de exploração e reforço das aprendizagens, seja para iniciar jogos e criar momentos de avaliação formativa. A estratégia aplicada na construção destas apresentações consistiu em fornecer ou revelar através de num único e apelativo veículo didático digital, as diversas aprendizagens, incluindo ferramentas e outros recursos. Deste modo, acentuámos a coerência das nossas lecionações e a sua articulação com o Manual escolar e todo o tipo de recursos físicos ou digitais utilizados.

Em cada aula, combinamos estruturas didático-pedagógicas fixas e flexíveis. As estruturas fixas são essencialmente aquelas que se mantêm, de aula para aula, sem grandes alterações formais, ainda que com novos conteúdos. Com elas se estabelecem determinadas rotinas, que, por serem também utilizadas noutras disciplinas, tornam o processo de ensino e aprendizagem ajustado às habituais expectativas educacionais dos discentes e, muitas vezes, mais produtivo, porque «todos sabem o que têm de fazer a seguir, permitindo-lhes investir as suas energias criativas nas tarefas que estão a realizar»³⁶⁸.

Dentre elas salientamos as seguintes estruturas pedagógicas fixas, que correspondem ao começo e encerramento das nossas lecionações, conforme iremos evidenciar em cada planificação de aula:

³⁶⁸ Paula Medeiros; Daniela Gonçalves; Maria Beatriz Bramão. «Rotinas na Aprendizagem». *Revista Cadernos de Estudo*, 4 (2006), 26.

- Acolhimento, que inclui o registo do sumário da aula;
- Revisão das aprendizagens da leção anterior;
- Síntese da aula e esclarecimento de dúvidas.

As ações verdadeiramente fixas são apenas estas, pois não quisemos tornar a nossa Prática de Ensino Supervisionada num conjunto de ações mecânicas, mas, ao contrário, tudo fizemos para proporcionar um ensino dinâmico, ativo e motivador, altermando momentos de exposição de conteúdos com variadas atividades exploratórias e formativas, que envolveram os alunos e alunas em cada momento de aprendizagem.

Por isso, a maior parte do tempo letivo e das estratégias de ensino e aprendizagem foram aplicadas através de estruturas didático-pedagógicas flexíveis, que admitem totalmente a maleabilidade dos recursos, atividades, duração, formas de observação e métodos de avaliação. Através da leitura comparativa das nossas planificações é possível concluir que as estruturas flexíveis, embora surjam reiteradamente ao longo das leções, não têm sempre a mesma sequência, surgindo e desenvolvendo-se de acordo com as necessidades educativas de cada aprendizagem específica e adaptando-se aos conteúdos letivos e recursos implementados. Destacamos as seguintes estratégias³⁶⁹:

- Atividades de motivação das aprendizagens;
- Exposição de conteúdos;
- Atividades de exploração de conteúdos;
- Atividades de pesquisa;
- Atividades de reforço das aprendizagens;
- Atividades de síntese;
- Avaliação formativa, para monitorizar o progresso das aprendizagens;
- Atividades de prolongamento das aprendizagens;
- Dinâmicas de grupo;
- Atividades adaptadas a alunos com necessidades educativas específicas³⁷⁰.

³⁶⁹ Cf. Sady Mazzioni. «As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: Concepções de alunos e professores de ciências contábeis» *Revista Eletrónica de Administração e Turismo-ReAT*, 2. N.º1 (2013), 93-109.

³⁷⁰ O Decreto-Lei 54/2018, de 06 de julho, na alínea a), do Artigo 2.º, estabelece a necessidade da adaptação de materiais e recursos educativos, no âmbito das acomodações curriculares, definidas como «medidas de gestão curricular que permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula através da

Cada apresentação, composta por um número variado de diapositivos criados por nós, através do programa PowerPoint, corresponde a uma leção e interliga todos os momentos de aprendizagem. Conforme a figura que expomos abaixo, começa sempre com uma saudação dirigida às alunas e alunos, recorrendo deliberadamente à utilização da linguagem inclusiva: «Bem-vindo e bem-vinda a EMRC», para que todos e todas se sentissem bem-vindos e bem-vindas³⁷¹. Na mesma folha de rosto da apresentação, consta o tema e a imagem de capa da Unidade Letiva 3, do 6º Ano de escolaridade: «A Partilha do Pão»³⁷², assim como o logotipo e designação do Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches e o nome da docente.



Figura 1: Folha de rosto da apresentação de PowerPoint da 1ª leção

O segundo diapositivo de cada apresentação tem, já previamente preparado, o texto que corresponde ao sumário de cada leção, para que os alunos o possam copiar para o respetivo caderno diário, sem estarem unicamente dependentes da leitura/ditado da docente. Como exemplifica a imagem que se segue, cada leção desta Unidade Letiva, que compõe a nossa

diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino, da utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, da adaptação de materiais e recursos educativos e da remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento, planeadas para responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno, promovendo o sucesso educativo».

³⁷¹ «Bem-vindo é uma saudação de boas-vindas. Indica que alguém é, foi ou será sempre recebido com prazer»: Flávia Neves. «Bem-vindo ou bem-vindo». Dúvidas de Português. Disponível em: <https://duvidas.dicio.com.br/bem-vindo-ou-bem-vindo/>.

³⁷² Cf. Cristina Sá Carvalho. «Estou Contigo. Manual do 6º Ano – Educação Moral e Religiosa Católica». Lisboa: Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2015, 80-81.

Prática de Ensino Supervisionada, encontra-se inserida na sequência de aulas de EMRC já lecionadas, pelo que a nossa primeira leção corresponde, efetivamente, à 13ª lição da turma, tendo ocorrido no dia 24 de janeiro de 2022.

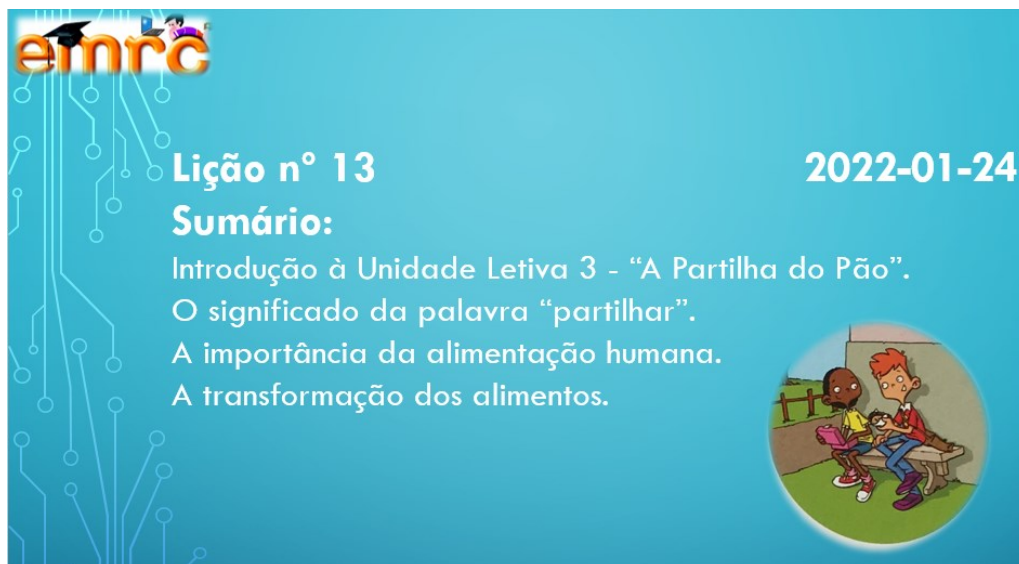


Figura 2: Sumário inserido na apresentação de PowerPoint da 1ª leção

Os restantes diapositivos de cada apresentação obedecem a uma sequência flexível, de acordo com a dinâmica e ritmo de cada leção. Todavia, existem duas situações em que encontraremos algumas constantes. O primeiro caso prende-se com o momento da revisão das aprendizagens da leção anterior, que se segue imediatamente à verificação das presenças e ao registo do sumário. O segundo, diz respeito à síntese da aula, esclarecimento de dúvidas e eventual proposta de atividades, que, como se depreende, está entre as últimas ações de cada aula. Ao contrário do que é habitual, após a nossa leção os alunos e alunas não são convidados a sair da sala de aulas, mas a permanecer nos lugares, tendo em conta que as suas atividades letivas prosseguem, sem intervalo, com uma aula da disciplina de Matemática.

Assim, cientes desta circunstância concreta, criamos com os alunos e alunas uma rotina de transição para a aula seguinte, que correspondia a permanecer no lugar e arrumar o material da disciplina de EMRC nas respetivas mochilas, deixando as mesas limpas e preparadas para a aula que iria seguir-se. Ao mesmo tempo, o último diapositivo de cada apresentação abre aos alunos e alunas a próxima leção, com referência expressa à data em que irá ocorrer, assim como ao tema da Unidade Letiva em questão, tal como se vê na próxima figura. Esta estrutura foi mantida mesmo na sexta leção, a última no âmbito da nossa Prática de Ensino Supervisionada, fazendo a ligação com a aula seguinte, que foi lecionada pela professora titular.



Figura 3: Último diapositivo da apresentação de PowerPoint da 1ª leção

Tal como as 6 apresentações, que são o fio condutor das nossas leções, também a maior parte dos recursos físicos e digitais utilizados durante a nossa Prática de Ensino Supervisionada foram criados ou adaptados por nós, para corresponder às necessidades educativas concretas dos discentes e do contexto escolar específico, mantendo o objetivo principal da educação, que é ensinar e aprender, neste caso, os conteúdos e as Aprendizagens Essenciais previstos para a Unidade Letiva «A Partilha do Pão», do 6º Ano. Por isso, desenvolvemos atividades para expor, explorar e aprofundar os conteúdos, de forma oral, audiovisuais e interativa, jogos educacionais, exposições de alimentos e elementos simbólicos e outras propostas didáticas e pedagógicas. Além disso, para os alunos poderem prolongar as aprendizagens livremente após o tempo de leção, propusemos atividades simples, que podiam realizar sozinhos ou em grupo, procurando evitar a semelhança com o conceito vulgarmente atribuído aos trabalhos de casa de carácter obrigatório.

Seguidamente apresentamos cada uma das leções conforme foram aplicadas, sempre na presença da professora cooperante, Dr.^a Maria José, e, numa das leções, também na presença da nossa orientadora Prof. Doutora Isabel Varanda. Seguimos o roteiro do planificado.

AULA 1: Partilha, alimentação e transformação dos alimentos

Domínios:

- Cultura cristã.
- Visão cristã da vida.

Aprendizagens Essenciais de EMRC para o 6º Ano

- Descobrir que a partilha dos bens supõe a partilha de si.

Conteúdos:

- A partilha do pão.
- A alimentação.
- A refeição.
- A transformação dos alimentos.

Planificação da aula 1³⁷³

Domínios	Aprendizagens Essenciais	Conteúdos	Ações/Estratégias de Ensino orientadas para o Perfil dos Alunos	Descritores do Perfil dos Alunos	Recursos	Tempo minuto	Avaliação formativa
Acolhimento e Sumário.			1. Breve saudação e acolhimento; 2. Verificação das presenças; 3. Registo do sumário.	Sistematizador/ organizador (A, B, C, I)	Sorriso, Caderno Diário Computador, internet e PowerPoint	6	Material, atitudes, postura, pontualidade, responsabilidade, registo da assiduidade.
Cultura cristã Visão cristã da vida	Descobrir que a partilha dos bens supõe a partilha de si	A partilha do pão.	1. Contextualização da Unidade Letiva 3: "A Partilha do pão". 2. Exploração do significado de "Partilha": a) Questão "O que significa, para ti, a palavra "Partilha"?" através da plataforma Mentimeter: https://www.mentimeter.com/s/8bdc442606cbbc80512de96290cd8f57/a06175db409e ; b) Os alunos e alunas respondem através dos seus dispositivos com ligação à internet; c) Análise dos resultados em grande grupo. 3. Exposição de conteúdos O significado de "Alimentação": a) Um aluno ou uma aluna lê o 1º parágrafo da p. 82 do Manual; b) A docente explica a importância da alimentação; c) Alunos e alunas podem intervir, solicitando. 4. Atividade de exploração de conteúdos Diálogo sobre a refeição favorita: a) Uma aluna e um aluno dão voz ao diálogo entre a Maria e o Miguel (Manual, p. 82); b) Cada aluno e aluna escreve no seu Caderno Diário qual a refeição de que mais gosta, justificando;	Participativo/ colaborador (A, B, C, D, E, F, H, I); Crítico/ analítico (A, B, C, D); Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, I)	Mentimeter Projetor e computador com ligação à internet	4	Grelha de observação direta (sempre).
		A alimentação.		Participativo/ colaborador (A, B, C, D, E, F, H, I); Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, I)	Dispositivo móvel com ligação à internet	10	Participação organizada e empenho na realização das atividades propostas. Interesse e atenção.
		A refeição.		Participativo/ colaborador (A, B, C, D, E, F, H, I); Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, I)	Manual p. 82	7	Respeito pela opinião dos colegas e participação espontânea e ordenada. Compreensão e Expressão oral com clareza e correção linguística.
		A transformação dos alimentos.		Participativo/ colaborador (A, B, C, D, E, F, H, I); Crítico/ analítico (A, B, C, D);	Manual p.82	9	Compreensão e aplicação dos conceitos adquiridos. Comunicação pertinente e crítica.

³⁷³ Cf. <https://drive.google.com/file/d/1Fbx7-K-PPvq6yjd2qVWXqcjauM9SBh2-/view?usp=sharing>.

Dominios	Aprendizagens Essenciais	Conteúdos	Ações/Estratégias de Ensino orientadas para o Perfil dos Alunos	Descritores do Perfil dos Alunos	Recursos	Tempo minuto	Avaliação formativa
			c) Cada aluno e aluna lê em voz alta o que registou no seu Caderno Diário; d) A docente regista no quadro as refeições que são referidas.	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, I)			Interesse e atenção.
			5. Exposição e exploração sobre a transformação dos alimentos: a) A docente expõe brevemente a importância e modo de transformar, preparar e/ cozinhar os alimentos. b) Ler os textos do Manual pp. 82-83, c) Atender à dieta mediterrânica, deixando os alunos e alunas enriquecerem a aula com a sua experiência pessoal.	Participativo/ colaborador (A, B, C, D, E, F, H, I); Crítico/ analítico (A, B, C, D); Criativo (A, C, D, H)	Manual pp. 82-83	8	Compreensão e aplicação dos conceitos adquiridos. Comunicação pertinente e crítica.
			6. Síntese da aula e esclarecimento de dúvidas a) A docente faz a síntese da aula; b) Os alunos e alunas podem solicitar esclarecimento de dúvidas sobre os conteúdos lecionados.	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, I)	Tabela da Dieta Mediterrânica (Manual p. 83).		Registo das tarefas a realizar e exposição de eventuais dúvidas.
			7. Prolongamento das aprendizagens e despedida A docente solicita aos alunos que façam uma recolha de provérbios, até à próxima aula, junto dos seus familiares, sobre o pão, os alimentos e a refeição, tomando como exemplo os que constam na p. 84 do Manual. A docente despede-se das alunas e alunos, enquanto estes arrumam o material, permanecendo nos seus lugares (atendendo a que se segue uma aula de Matemática, sem intervalo).	Participativo/ colaborador (A, B, C, D, E, F, H, I); Questionador (A, F, I); Investigador/ Indagador (C, D, F, I)	Quadro e giz	5	
				Responsável/ autónomo (C, D, E, F, I)	Manual, p. 84	4	
						3	

Tabela 5: Planificação da Aula 1

Apresentação de PowerPoint:

- Apresentação para a aula 1, formato digital dinâmico³⁷⁴.
- Apresentação para a aula 1, formato digital estático;

Acolhimento e contextualização da Unidade Letiva «A Partilha do Pão»

Embora fosse a primeira aula da nossa Prática de Ensino Supervisionada, não foi realizada a sua apresentação, tendo em conta que já conhecíamos o grupo de discentes e estes já conheciam a professora estagiária, uma vez que esta tinha assistido às aulas de EMRC anteriores. Antes do início do tempo letivo, preparámos todo o material necessário para a aula. Esta estratégia aqui descrita foi adotada em todas as nossas lecionações, com as necessárias acomodações. Neste caso, só precisámos de ligar o computador e o projetor de vídeo, equilibrar o nível de luz na sala, ter em conta a entrada de luz natural pelas janelas, de acordo com as condições meteorológicas, e iniciar o primeiro slide da apresentação de PowerPoint.

Assim, à medida que os alunos e alunas entravam na sala de aula, entrámos em diálogo cordial com eles e elas, com uma breve saudação de boas-vindas. Vendo-os acomodados nos seus lugares, solicitámos que pegassem no caderno diário e no manual escolar de EMRC e, em

³⁷⁴ Cf. https://drive.google.com/file/d/1i16v9lcGoTjm-tnOf4Lxi_T32VHcxD1a/view?usp=sharing; formato estático: cf. <https://drive.google.com/file/d/1UVU1qzMgUKQCekhDcBzJs219X9hKjX5/view?usp=sharing>.

seguida, procedemos à verificação das presenças. Depois, foi feita uma introdução geral à temática da nova Unidade Letiva e passámos ao registo do sumário, com o seguinte conteúdo: «Introdução à Unidade Letiva 3: “A Partilha do Pão”. O significado da palavra “partilhar”. A importância do pão na alimentação da humanidade. Os alimentos na Bíblia e na sabedoria popular. A transformação dos alimentos».

Atividades adaptadas

Tendo em conta as dificuldades do aluno que usufruía de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, enquanto os restantes discentes terminam a redação do sumário nos seus cadernos diários, a docente dirigiu-se ao lugar desse aluno para lhe propor uma atividade adaptada, entregando-lhe a ficha respetiva³⁷⁵. Esta consistia no preenchimento, com lápis-decor, de um desenho de uma família sorridente disposta em volta de uma mesa, sobre a qual se evidenciam vários alimentos, conforme a figura que se segue.

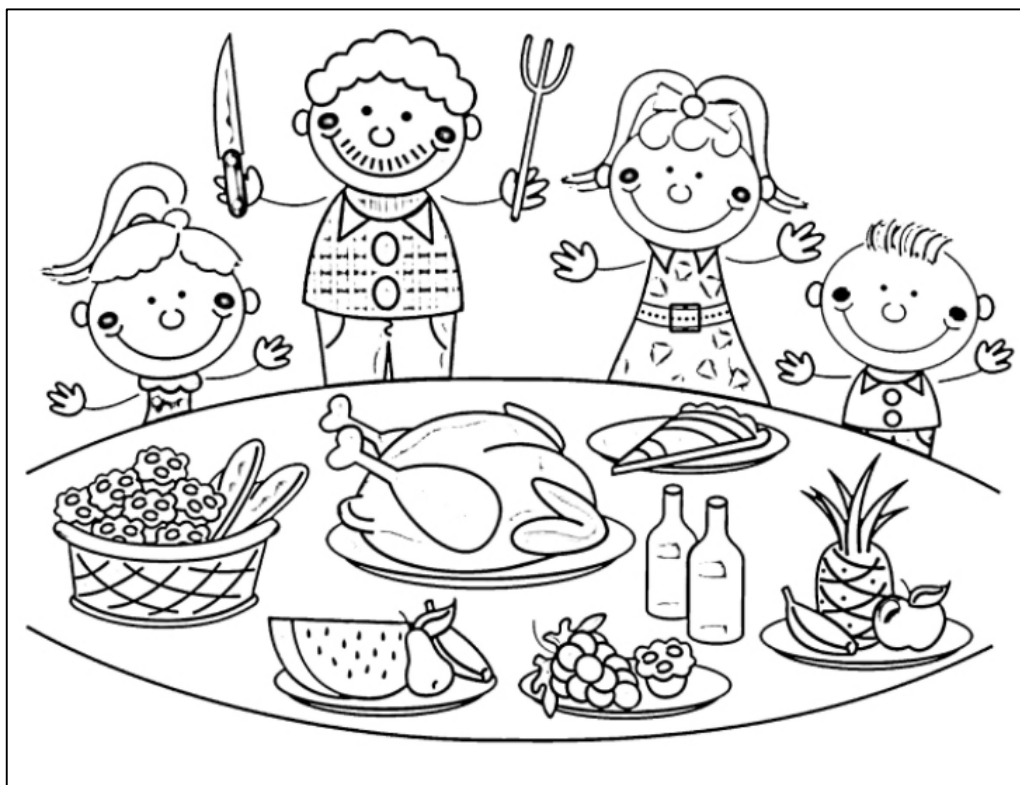


Figura 4: Atividade adaptada sobre a partilha dos alimentos e a refeição

³⁷⁵ Cf. <https://drive.google.com/file/d/1kwmndAynzydKb-5FuqWoPxQFLxMBijNO/view?usp=sharing>.

Nesta atividade adaptada foi proposto que o aluno começasse por preencher de cores, semelhantes às dos alimentos reais, os produtos expostos sobre a mesa, começando pelos que mais gostava de comer. Depois, numa segunda fase, deveria preencher de cor os comensais, começando pelos mais novos.

Exposição de conteúdos sobre a partilha e a alimentação

Para a exposição de conteúdos começámos por mobilizar o conhecimento dos alunos e alunas, através da exploração do significado da palavra «Partilhar». A atividade foi proposta através da plataforma Mentimeter, com a questão «O que significa a palavra “Partilhar”?»³⁷⁶. Neste momento da lecionação, antes de passarmos à exposição de conteúdos, pareceu-nos relevante saber o que os alunos e alunas pensam acerca do significado da palavra «Partilhar». Para isso, poderíamos propor uma dinâmica conhecida como «tempestade de ideias», com intervenção oral dos discentes e registo no quadro das ideias partilhadas. Mas, a nossa experiência docente anterior, diz-nos que, numa atividade que implique a participação oral dos discentes, nem todos intervêm de forma espontânea. É aqui que adquire particular utilidade a apresentação preparada em PowerPoint e difundida através do projetor de vídeo da sala de aula, para orientar os alunos e lhes proporcionar o acesso a ferramentas digitais que podem utilizar através de dispositivos eletrónicos móveis³⁷⁷, como é o caso do Mentimeter. Assim, através desta plataforma todos puderam participar e manifestar com grande motivação a sua ideia, escrevendo uma palavra nos seus dispositivos pessoais.

Para conduzir, ao mesmo tempo, todo o grupo de alunos e alunas, a entrar no Mentimeter, na apresentação de PowerPoint tínhamos colocado previamente um QR-Code, conforme o exemplo que abaixo transpomos. Através da leitura desse QR-Code, incluído num

³⁷⁶ Cf. <https://drive.google.com/file/d/1mGd5H5iudSpgpits-duSardafOegBzUP/view?usp=sharing>.

³⁷⁷ «Com os avanços da tecnologia, as maneiras pelas quais os alunos preferem aprender mudaram. O mundo em que os alunos vivem, repleto de tecnologias digitais, não se encaixa facilmente na educação tradicional, numa sala de aula, porque as interações em que eles se envolvem fora da escola contrastam com a educação formal regulada pelo círculo pelo currículo e pelos exames e mediada pelo professor. A escola e tecnologia são um binómio indivisível, por isso, é preciso potenciar, em cada época, as tecnologias de momento. Na medida em que as tecnologias móveis têm vindo a tornar-se parte integrante da vida das gerações mais novas, ao ponto de os *Smartphones* serem considerados como extensão do próprio cérebro (cérebro portátil), na medida em que os dispositivos móveis se encontram no epicentro da estratégia digital»: Adelina Moura. «Geração Móvel». In Jardim, Jacinto; Franco, José Eduardo. *Empreendipédia. Dicionário de Educação para o Empreendedorismo*. Lisboa: Gradiva 2019, 366.

dos slides da apresentação, os dispositivos eletrônicos, os discentes tiveram acesso imediato à nossa questão colocada pela ferramenta digital por nós criada na plataforma Mentimeter.



Figura 5: Proposta de atividade apresentada com *link* em QR-Code

Para este momento de ensino e aprendizagem, a plataforma eletrónica Mentimeter, em simultâneo com a apresentação de PowerPoint, serviu como uma ferramenta didática inovadora para, em primeiro lugar, questionar os alunos e alunas sobre o significado da palavra “Partilha”, que é essencial para desenvolver os conteúdos da Unidade Letiva «A Partilha do Pão»; em segundo lugar, para recolher a opinião de todos, de forma abrangente e motivadora.

Os resultados obtidos, conforme a figura que se segue, incidem, em primeiro lugar, sobre os conceitos de ajudar e dar, seguidos de solidariedade, oferecer, emprestar e simpatia. Seguiu-se a Análise dos resultados, com um debate promovido em grande grupo, tendo-se optado pelas duas palavras mais votadas: dar e ajudar. Deste modo, estabeleceu-se, como ponto de partida para as aprendizagens, que «Partilhar» significa dar e ajudar. Assim, «A Partilha do Pão», que é o tema da Unidade Letiva, significou para os alunos, após o debate: dar pão e ajudar quem não tem pão.



Figura 6: O significado da palavra «Partilhar», segundo os alunos e alunas

A obtenção do significado de «Partilhar», em conjunto com os discentes, contribuiu para começar a compreender uma das Aprendizagens Essenciais desta Unidade Letiva, que consiste em «Descobrir que a partilha dos bens supõe a partilha de si»³⁷⁸.

A exposição de conteúdos prosseguiu com a exploração do significado de «Alimentação», partindo do texto do 1º parágrafo da página 82 do Manual dos alunos³⁷⁹:

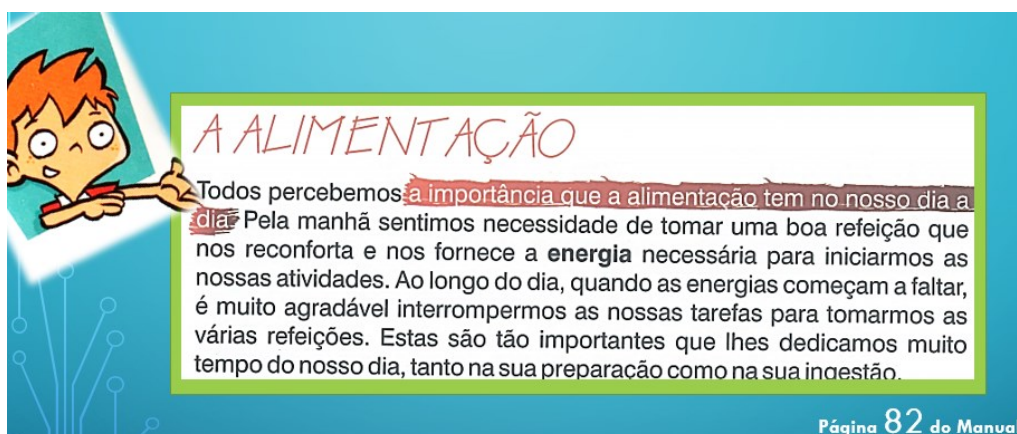


Figura 7: Significado de «Alimentação»

³⁷⁸ Direção-Geral da Educação. «Aprendizagens Essenciais. Educação Moral e Religiosa Católica. 6.º Ano - 2.º Ciclo do Ensino Básico». 2018, 8.

³⁷⁹ Cristina Sá Carvalho. «Estou Contigo. Manual do 6º Ano – Educação Moral e Religiosa Católica». Lisboa: Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2015, 82.

Atividade de exploração de conteúdos

Depois de lido o texto, por um dos alunos, a docente explicou a importância da alimentação, dando a oportunidade de participar na reflexão a quem quisesse intervir. Seguiu-se um diálogo sobre a refeição favorita ao longo do dia, introduzido pelo diálogo entre a Maria e o Miguel, que são as duas personagens principais que surgem no Manual do 6º Ano³⁸⁰:

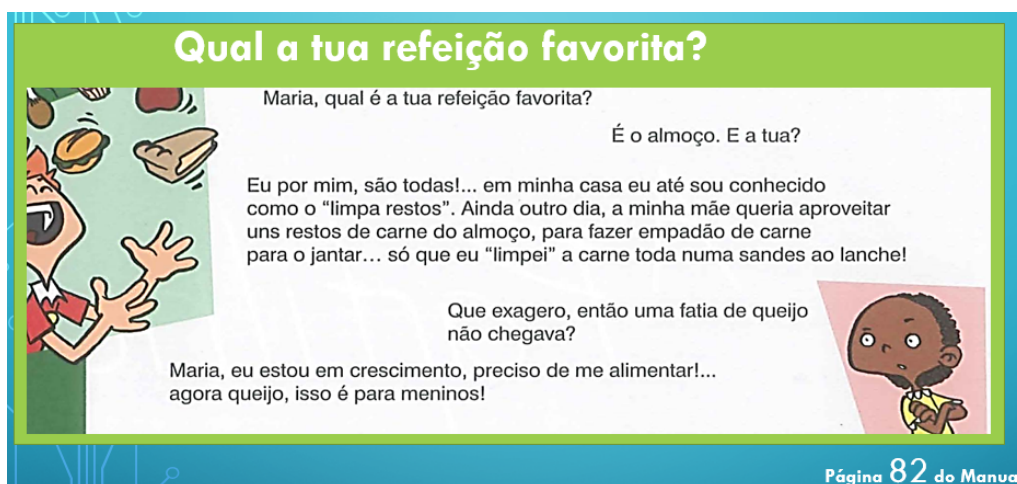


Figura 8: Qual a tua refeição favorita?

A atividade prosseguiu com o registo de cada aluno e aluna, no seu caderno diário, da refeição de que mais gosta, justificando. Em seguida, a docente solicitou que todos lessem em voz alta o que tinham registado. Ao mesmo tempo, a docente registou no quadro as refeições que foram referidas.

Exposição de conteúdos sobre a transformação dos alimentos

Neste ponto, a docente começou por expor brevemente a importância e modo de transformar, preparar e cozinhar os alimentos, tanto em casa, como na escola e nos restaurantes. A partir de exemplos da vida doméstica, salientou que, muitas vezes, a partilha dos alimentos significa a partilha de algo de nós mesmos, conduzindo, assim, os discentes a descobrir que a partilha dos bens supõe a partilha de si, que é uma das Aprendizagens Essenciais desta Unidade Letiva. Depois, os alunos tiveram a oportunidade de explorar, em duplas, estas noções através da leitura dos textos do seu Manual escolar, nas páginas 82 e 83, atendendo particularmente às

³⁸⁰ *Ibidem.*

particularidades da dieta mediterrânica, deixando que os alunos e alunas enriquecessem a aula com as suas experiências pessoais.

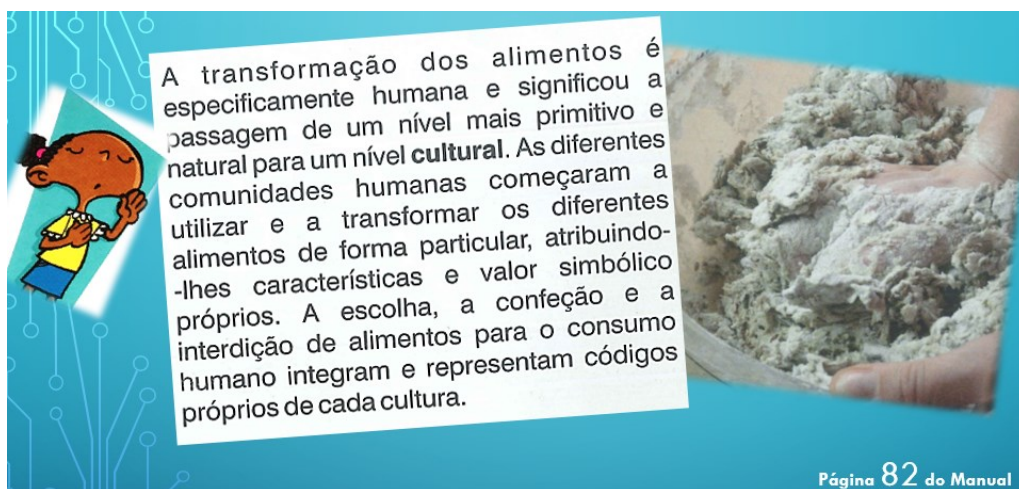


Figura 9: A transformação dos alimentos

Síntese da aula e esclarecimento de dúvidas

Nesta fase da aula, a docente fez a síntese das aprendizagens e, em seguida, deu aos alunos e alunas a oportunidade de solicitarem o esclarecimento de dúvidas sobre os conteúdos lecionados e as atividades realizadas.

Prolongamento das aprendizagens e despedida

Posteriormente, propôs-lhes que fizessem uma atividade de recolha de provérbios populares portugueses, junto dos seus familiares, sobre o pão, os alimentos e a refeição, tomando como exemplo os que constam na página 84 do Manual, para os apresentarem na aula seguinte. Por fim, a docente despediu-se dos alunos, pedindo-lhes que arrumassem o material da disciplina de EMRC e que permanecessem nos seus lugares, atendendo a que ia seguir-se uma aula da disciplina de Matemática, sem intervalo.

Apreciação crítica da Aula

A primeira leção da Unidade Letiva «A Partilha do Pão» desenvolveu-se conforme a planificação, tendo sido implementadas as estratégias de ensino previamente preparadas, nomeadamente a Apresentação de PowerPoint, projetada deste antes de os discentes entrarem na sala, e a recolha de pareceres através da ferramenta Mentimeter, que foi muito bem acolhida. Durante a exposição de conteúdos, prestaram atenção à explicação sobre o significado da palavra partilhar e a importância da alimentação. Na exploração de conteúdos, a docente apelou

à mobilização de conhecimentos anteriores. Notou-se bastante empenho tanto no registo no caderno diário de qual era a refeição favorita, como na partilha dos resultados com o grande grupo. Na exposição de conteúdos sobre a transformação dos alimentos, grande parte dos discentes evidenciou alguns conhecimentos sobre a importância e o modo de preparar os alimentos básicos do dia-a-dia. Também mostraram alguns conhecimentos sobre os elementos que compõem a dieta mediterrânica, embora desconhecêssem a importância do azeite neste contexto. Deste modo, a docente insistiu neste elemento alimentar mediterrânico, sobretudo porque o seu significado simbólico faz parte dos conteúdos previstos para esta Unidade Letiva. O grupo também acatou bem a atividade de prolongamento das aprendizagens, que consistia na proposta de recolha de provérbios populares portugueses durante a semana, para serem explorados na próxima aula.

AULA 2: A alimentação na tradição bíblica e na cultura popular

Domínios:

- Cultura cristã.
- Visão cristã da vida.

Aprendizagens Essenciais de EMRC para o 6º Ano

- Compreender a dimensão simbólica da refeição.

Conteúdos:

- A refeição e a alimentação na tradição popular.
- A transformação dos alimentos.
- Relatos bíblicos do AT e NT relacionados com o pão e outros alimentos.

Planificação da aula 2³⁸¹

Dominios	Aprendizagens Essenciais	Conteúdos	Ações/Estratégias de Ensino orientadas para o Perfil dos Alunos	Descritores do Perfil dos Alunos	Recursos	Tempo minuto	Avaliação formativa
Acolhimento e Sumário.							
SUMÁRIO: A alimentação na tradição popular portuguesa. Visualização de um documentário sobre a confeção do pão tradicional português. Apresentação de relatos bíblicos relacionados com o pão e outros alimentos			1. Breve saudação e acolhimento; 2. Verificação das presenças; 3. Registo do sumário.	Sistemizador/ organizador (A, B, C, I)	Sorriso, Caderno Diário, Computador, internet e PowerPoint	6	Material, atitudes, postura, pontualidade, responsabilidade; registo da assiduidade.
Cultura cristã Visão cristã da vida	Compreender a dimensão simbólica da refeição	A refeição e a alimentação na tradição popular. A transformação dos alimentos. Relatos bíblicos do AT e NT relacionados com o pão e outros alimentos.	1. Revisão das aprendizagens da aula anterior: a) Alunos e alunas, em geral, são solicitados a referir o que mais gostaram da aula anterior; b) A docente contribui para salientar os significados e importância de: "partilha" e "alimentação".	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, I) Participativo/ colaborador (A, B, C, D, E, F, H, I);	Caderno diário	5	Grelha de observação direta (sempre).
			2. Atividade de Pesquisa <u>Dilados populares sobre o pão, os alimentos e a refeição:</u> a) Um aluno ou aluna lê o texto da página 84. b) Alunos e alunas apresentam individualmente 2 dos provérbios populares que recolheram junto dos seus familiares; c) Numa segunda ronda, pode dizer mais 1 provérbio popular, quem tiver provérbios registados que ainda não tenham sido referidos.	Investigador/ Indagador (C, D, F, I) Participativo/ colaborador (A, B, C, D, E, F, H, I);	Manual p.84 Registos dos provérbios populares no caderno diário Projetor e computador com ligação à internet	6	Participação organizada e empenho na realização das atividades propostas. Respeito pela opinião dos colegas e participação espontânea e ordenada.
			3. Reforço das aprendizagens <u>A confeção do pão tradicional português:</u> a) Visualização do Documentário: "Pão". https://www.youtube.com/watch?v=7T4e4xtbE Nota: até ao minuto 8 b) Diálogo com os alunos e alunas sobre o vídeo.	Investigador/ Indagador (C, D, F, I) Crítico/ analítico (A, B, C, D); Participativo/ colaborador (A, B, C, D, E, F, H, I);	Projetor e computador com ligação à internet. Colunas de som	12	Interesse e atenção. Compreensão e aplicação dos conceitos adquiridos. Comunicação pertinente e crítica.
			4. Exposição de conteúdos <u>Deus alimenta o seu Povo no deserto com água, maná e codornizes:</u> a) Um aluno ou aluna lê o texto da página 84. b) Visualização do filme: "Moisés". https://www.youtube.com/watch?app=desktop&t=3128&v=UaYZe_JwqY&feature=youtu.be Nota: desde o minuto 52:30 até 1:00:00 c) Diálogo com os alunos e alunas sobre o vídeo.	Investigador/ Indagador (C, D, F, I) Crítico/ analítico (A, B, C, D); Participativo/ colaborador (A, B, C, D, E, F, H, I);	Projetor e computador com ligação à internet. Colunas de som	8	Interesse e atenção. Compreensão e aplicação dos conceitos adquiridos. Comunicação pertinente e crítica.
			5. Atividade de avaliação formativa Realização de questionário de resposta múltipla.	Comunicador (A, B, D, H); Responsável/ autónomo (C, D, E, F, I)	Manual p. 84	10	Exposição de dúvidas
			6. Síntese da aula e esclarecimento de dúvidas a) Os alunos e alunas podem solicitar esclarecimento de dúvidas sobre os conteúdos lecionados; b) c) A docente despede-se das alunas e alunos, enquanto estes arrumam o material, permanecendo nos seus lugares a aguardar a chegada da docente de Matemática.	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, I) Comunicador/ Responsável/ autónomo (C, D, E, F, I)	Kahoot Quadro e caneta	6 3	

Tabela 6: Planificação da Aula 2

Apresentação de PowerPoint:

- Apresentação para a aula 2, formato digital dinâmico³⁸².
- Apresentação para a aula 2, formato digital estático;

³⁸¹ Cf. https://drive.google.com/file/d/11I0KC8i8psux83o_51CN9JcYdYBaAiZQ/view?usp=sharing.

³⁸² Cf. https://drive.google.com/file/d/1MxHMFV2c8Na_ZIOzROGV4EPh0ccLIC/view?usp=sharing; formato estático: cf. <https://drive.google.com/file/d/1lpxEAR6ToE4li7t0OEMjyvU0XLPzkPWu/view?usp=sharing>.

Acolhimento

Após a saudação, realizada à medida que os alunos e alunas entravam na sala de aula, fez-se a verificação das presenças e o registo do seguinte sumário: «A alimentação na tradição popular portuguesa. Visualização de um documentário sobre a confeção do pão tradicional português. Apresentação de relatos bíblicos relacionados com o pão e outros alimentos».

Atividades adaptadas

Tal como na aula anterior, enquanto os discentes escrevem o sumário nos seus cadernos diários, a docente dirigiu-se ao aluno que usufrui de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, propondo-lhe uma atividade adaptada, que consistia no preenchimento com lápis-de-cor de um desenho de um padeiro a retirar o pão do forno, como se vê na figura abaixo.



Figura 10: Atividade adaptada sobre o fabrico do pão

Para realizar esta atividade foi entregue ao aluno uma ficha em papel³⁸³, solicitado preenchesse de cor os objetos que lhe parecessem ser pão, começando dos menores para os maiores. Só posteriormente o aluno deveria preencher de cor os restantes elementos constantes no desenho, de acordo com o seu gosto e da forma que lhe parecesse melhor.

³⁸³ https://drive.google.com/file/d/1IEnxj2D_6e4qQ99VyRfuBf4EkNgQbn8J/view?usp=sharing.

Revisão das aprendizagens da leção anterior

A docente começou por lembrar que na aula anterior se tinha estabelecido, em consenso de grande grupo, um conjunto de palavras para definir o termo «Partilhar» e solicitou que se recordassem as mais repetidas. Em seguida pediu-lhes que dissessem livremente aquilo que mais gostaram relativamente aos restantes conteúdos da aula anterior. Na condução do diálogo estabelecido entre o grupo, a docente contribuiu para salientar a importância de partilhar a alimentação para a construção do bem comum.

Atividade de pesquisa

Este trabalho de pesquisa teve por base a proposta de recolha de provérbios populares portugueses sobre o pão, os alimentos e a refeição. Mas, antes de dar a palavra aos discentes, a docente solicitou que fosse lido o texto da página 84 do Manual, alusivo a este tema. Em seguida, propôs uma dinâmica segundo a qual, cada aluno e aluna apresentaria individualmente dois provérbios populares selecionados entre os que tivesse recolhido junto dos seus familiares, durante a semana. Depois de todos terem participado, numa segunda ronda, cada aluno e aluna pôde dizer ainda mais um provérbio, desde que não tivesse sido ainda referido.

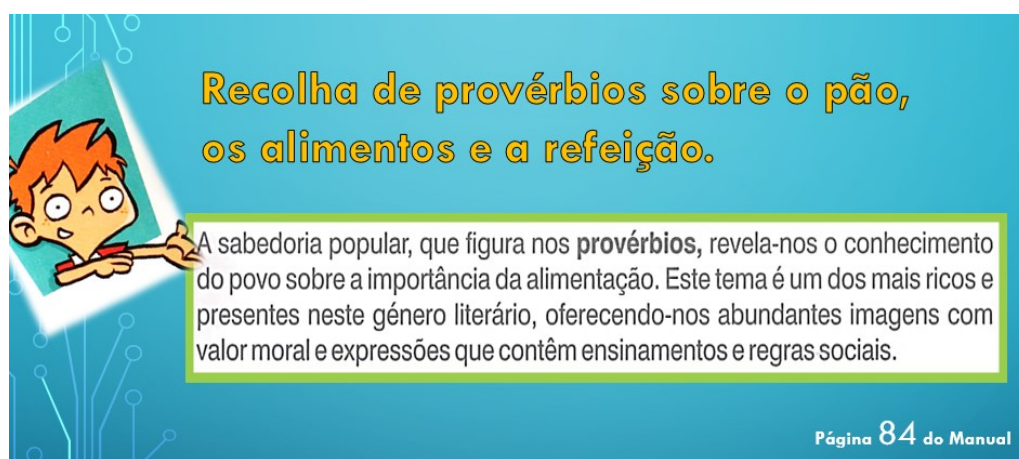


Figura 11: A sabedoria popular dos provérbios sobre a alimentação

Atividade reforço das aprendizagens

Terminado o enriquecedor trabalho de pesquisa, que incluiu a partilha dos provérbios populares portugueses, que os alunos e alunas haviam recolhido, teve início atividade de exploração sobre a confeção do pão tradicional português, através da visualização de um

documentário intitulado «Pão»³⁸⁴. Seguiu-se um breve diálogo sobre as imagens e comentários, em que os alunos e alunas manifestaram surpresa sobre a azáfama que supõe a confeitura do pão.

Exposição de conteúdos sobre referências bíblicas a alimentos

Uma aluna começou por ler o texto da página 84 do Manual, conforme a figura abaixo, a que se seguiu uma breve exposição de conteúdos, por parte da docente, sobre o enquadramento da temática, quer no Antigo Testamento, quer no Novo Testamento. Seguiu-se, como reforço das aprendizagens, a visualização de um excerto do filme «Moisés»³⁸⁵, através do qual os alunos e alunas puderam assistir à representação do duplo milagre da saída da água da rocha, depois de Moisés a ter tocado com a sua vara; e da descida do maná sobre o acampamento dos israelitas, no deserto. Por fim, houve um tempo de diálogo sobre o filme.

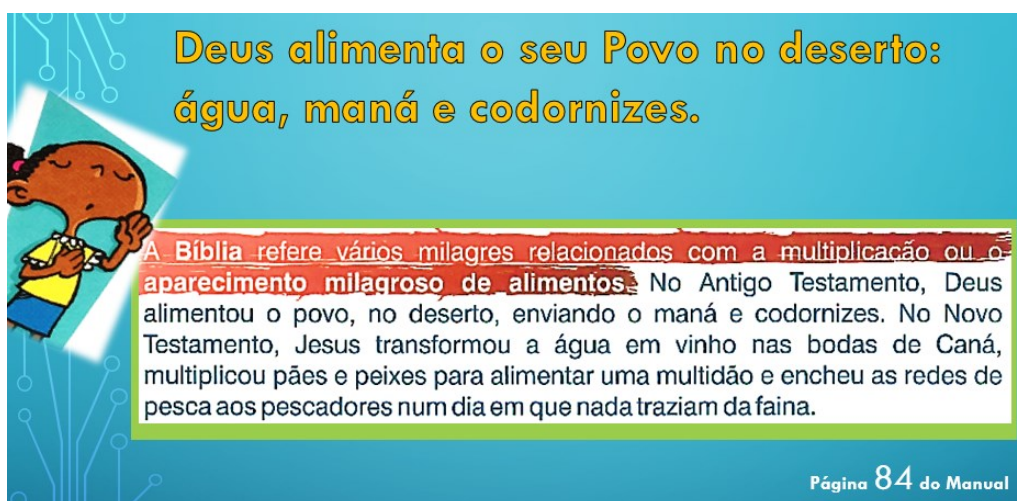


Figura 12: Deus alimenta o seu Povo no deserto

³⁸⁴ Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=7T4e4xftbeE>. Na aula, a exibição deste documentário foi efetuada apenas até ao minuto 8, sendo o restante conteúdo reservado para que os discentes que livremente o quisessem visualizar mais tarde.

³⁸⁵ Cf. https://www.youtube.com/watch?app=desktop&t=3128&v=UaYZe_JwcgY&feature=youtu.be. Nota: O extrato do filme utilizado durante a leção teve início no minuto 52 e terminou no minuto 60. O restante conteúdo do filme foi disponibilizado aos alunos, através do *link* em QR-Code, para visualização livre.

Atividade de avaliação formativa

A avaliação formativa das aprendizagens realizou-se com a aplicação da ficha «Significado Simbólico dos Alimentos»³⁸⁶, em forma de questionário de resposta múltipla, através da ferramenta digital kahoot³⁸⁷. O questionário foi respondido pelos discentes por meio dos seus dispositivos eletrônicos com ligação à Internet, tendo acedido à ferramenta pela introdução de um código, sem necessidade de registo individual.

Síntese da aula e esclarecimento de dúvidas

Neste momento, antes de dar por encerrados os trabalhos letivos, os alunos e alunas puderam solicitar esclarecimentos sobre os conteúdos lecionados, após o que a docente lhes pediu que arrumassem o material da disciplina de EMRC e permanecessem nos seus lugares, aguardando a chegada da docente de Matemática.

Apreciação crítica da Aula

A leção começou com a projeção do primeiro slide da Apresentação, a saudação dos alunos e alunas, a verificação das presenças e a redação do sumário, com a colaboração de todos. A atividade de revisão das aprendizagens em que a docente lembrou o significado da partilha e da alimentação, poderia ter-se omitido na planificação desta aula, porque havia um trabalho de casa para apresentar. Por isso, logo que se notou a ansiedade de alguns discentes para dizerem os provérbios popular portugueses sobre a alimentação que tinham recolhido, passámos de imediato para a dinâmica seguinte planificada. A transição, porém, não foi abrupta, tendo em conta que a temática era a mesma. No que toca ao reforço das aprendizagens, foi notório o entusiasmo dos alunos e alunas ao verem em vídeo o documentário «Pão». No diálogo que se seguiu, evidenciaram imensa consideração pelo esforço pessoal que requer a confeção do pão de forma totalmente manual. Durante a exposição de conteúdos, que se seguiu, sobre a forma como deus alimentou o seu Povo no deserto com água, maná e codornizes, a visualização

³⁸⁶ Esta ficha foi aplicada com êxito nesta leção, permitindo à docente verificar se os alunos e as alunas tinham de facto acompanhado devidamente as aprendizagens e realizado as necessárias aquisições. Cf. <https://drive.google.com/file/d/1gVDBxIGDcZOROacaRPiC3nwHY0L9iLLU/view?usp=sharing>.

³⁸⁷ Kahoot é uma ferramenta digital livre, que não requer registo ou identificação por parte dos discentes. Proporciona uma experiência de aprendizagem baseada na gamificação da avaliação formativa, de resposta múltipla e *feedback* de resultados imediato, atribuindo uma pontuação por cada resposta correta: cf. Patrícia Pintor Díaz. «Gamificando com Kahoot em avaliação formativa». *Revista Infância, Educação e Aprendizagem*, 3, N.º 2 (2017), 112.

do extrato do filme: “Moisés”, alusivo à temática, fez com que todos se mostrassem muito receptivos, tornando o diálogo mais focado na temática religiosa e simbólica dos episódios narrados na Bíblia. Quanto à atividade de avaliação formativa, devemos notar que os conteúdos avaliados disseram respeito à primeira e segunda aula. A utilização da ferramenta Kahoot para propor o questionário, permitiu que o grupo de discentes colaborasse com grande empenho e motivação, resultando em *feedback* positivo. Pelos resultados verificámos que o grupo tinha compreendido e assimilado os conteúdos veiculados. Por fim, no momento de síntese da aula e esclarecimento de dúvidas foi ocupado praticamente pela síntese realizada pela docente, pois dos discentes não evidenciaram dúvidas e os comentários que teceram relacionaram-se mais com o fornecimento de exemplos para os pontos-chaves da síntese que estava a ser feita.

AULA 3: Significado simbólico e religioso do pão e da água

Domínios:

- Cultura cristã.
- Visão cristã da vida.

Aprendizagens Essenciais de EMRC para o 6º Ano

- Identificar situações de fragilidade e ameaça à justa distribuição de bens.
- Compreender a dimensão simbólica da refeição

Conteúdos:

- A Lenda da Rainha Santa Isabel (Lenda das Rosas).
- A partilha do pão e dos alimentos com os outros para a construção do bem comum.
- A refeição como experiência de encontro: o convívio social à mesa; a refeição como festa e celebração de momentos importantes da vida.
- O significado simbólico do pão e da água.
- A dimensão religiosa do pão e da água.

Planificação da aula 3³⁸⁸

Dominios	Aprendizagens Essenciais	Conteúdos	Ações/Estratégias de Ensino orientadas para o Perfil dos Alunos	Descritores do Perfil dos Alunos	Recursos	Tempo minuto	Avaliação formativa
Acolhimento e Sumário.							
<p>SUMÁRIO: A lenda da Rainha Santa Isabel. A refeição, experiência de encontro. Significado simbólico e religioso dos alimentos e da refeição: o pão e a água.</p>		<p>1. Breve saudação e acolhimento; 2. Verificação das presenças; 3. Registo do sumário.</p>		<p>Sistematizador/ organizador (A, B, C, I)</p>		<p>Sorriso, Caderno Diário, Computador, internet e PowerPoint</p>	
Cultura cristã Visão cristã da vida	<p>Identificar situações de fragilidade e ameaça à justa distribuição de bens.</p> <p>Compreender a dimensão simbólica da refeição</p>	A Lenda das Rosas.	<p>1. Revisão das aprendizagens da aula anterior a) Alunos e alunas, em geral, são solicitados a referir o que mais gostaram da aula anterior. b) A docente contribui para salientar os significados e importância do pão na alimentação humana, na cultura popular e na tradição bíblica.</p> <p>2. Atividade de exploração de conteúdos Três alunos ou alunas leem a Lenda das Rosas, de Natércia Rocha (Manual p. 84): Narrador(a), Rei D. Dinis e Rainha Sta. Isabel.</p> <p>3. Exposição de conteúdos A docente refere que só quem tem pão é que o pode partilhar, como a Rainha Sta. Isabel, ou qualquer um de nós, quando está na posse de alimentos e se encontra perante alguém que não tem que comer.</p> <p>4. Reforço da aprendizagem a) Filme: «A lenda da rainha Santa Isabel (1282)»: https://photos.app.goo.gl/6ySs9QMdyT7kVVK9 b) Os discentes são solicitados a interpretar a Lenda das Rosas, comentando o que acham da atitude da Rainha Sta. Isabel em relação à partilha e à alimentação dos mais pobres.</p> <p>5. Exposição de conteúdos A refeição como experiência de encontro: a) A docente indica 1 aluna ou aluno para ler o texto do manual (pp. 85-86). As frases destacadas são lidas por todos(as), em uníssono. b) Em diálogo com os alunos/as a professora explica o sentido do texto e da frase.</p> <p>6. Atividade de exploração sobre o pão O significado simbólico e religioso dos alimentos. a) O significado simbólico e religioso do PÃO: b) Para que serve normalmente o pão? Mostrar pão; c) Será que existe algum pão com significado simbólico? Mostrar pão bento de Sto. António. d) Ler o texto do manual (p. 89). e) A docente distribui aos alunos e às alunas, um saquinho com pão azimo e um cartão com QR-Code para acederm ao documentário: "Pão, o alimento que desafia a história", realizado pela TV Evangelizar: https://youtu.be/TFG_Y3ICXi0.</p> <p>7. Atividade de exploração sobre a água a) O significado simbólico e religioso da ÁGUA: b) Para que serve normalmente a água? Mostra água; c) Será que existe alguma água com significado simbólico? Mostrar água de batizar uma criança. d) Ler o texto do manual (p. 91).</p> <p>8. Atividade de avaliação formativa Realização de questionário de resposta múltipla.</p> <p>9. Síntese da aula e esclarecimento de dúvidas a) Os alunos e alunas podem solicitar esclarecimento de dúvidas sobre os conteúdos lecionados; b) A docente despede-se, enquanto os discentes arrumam o material, permanecendo nos lugares.</p>	<p>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, I)</p> <p>Participativo/ colaborador (A, B, C, D, E, F, H, I);</p> <p>Participativo/ colaborador (A, B, C, D, E, F, H, I)</p> <p>Cuidador de si e do outro (B, E, F, G) Criaivo (A, C, D, H)</p> <p>Participativo/ colaborador (A, B, C, D, E, F, H, I) Cuidador de si e do outro (B, E, F, G) Criaivo (A, C, D, H)</p> <p>Participativo/ colaborador (A, B, C, D, E, F, H, I), Crítico/ analítico (A, B, C, D)</p> <p>Participativo/ colaborador (A, B, C, D, E, F, H, I), Crítico/ analítico (A, B, C, D)</p> <p>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, I)</p> <p>Responsável/ autónomo (C, D, E, F, I)</p>	<p>Caderno diário</p> <p>Manual, p. 84 Coroas de rei e de rainha</p> <p>Projeter e computador com ligação à internet. Colunas de som</p> <p>Manual, pp. 85-86</p> <p>Pão normal Pão de Santo António</p> <p>Manual, p. 89</p> <p>QR-Code: </p> <p>Garrafa de água Água de Batismo</p> <p>Manual, p. 91</p> <p>Kahoot</p> <p>Quadro e caneta</p>	<p>6</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>2</p> <p>6</p> <p>5</p> <p>7</p> <p>6</p> <p>5</p> <p>4</p>	<p>Material, atitudes, postura, pontualidade, responsabilidade, registo da assiduidade.</p> <p>Grelha de observação direta (sempre).</p> <p>Participação organizada e empenho na realização da atividade proposta. Compreensão e aplicação dos conceitos adquiridos</p> <p>Participação organizada e empenho na realização da atividade proposta.</p> <p>Participação organizada e empenho na realização da atividade proposta. Compreensão e aplicação dos conceitos adquiridos.</p> <p>Participação organizada e empenho na realização da atividade proposta. Compreensão e aplicação dos conceitos adquiridos</p> <p>Participação organizada e empenho na realização da atividade proposta. Compreensão e aplicação dos conceitos adquiridos</p> <p>Exposição de dúvidas.</p>

Tabela 7: Planificação da Aula 3

³⁸⁸ Cf. <https://drive.google.com/file/d/1g8A66AObMoXCtTwhey1ldqWd7c1POtfV/view?usp=sharing>.

Apresentação de PowerPoint:

- Apresentação para a aula 3, formato digital dinâmico³⁸⁹.
- Apresentação para a aula 3, formato digital estático;

Acolhimento

O acolhimento compreendeu, como habitualmente, a saudação dos alunos e alunas, a verificação das presenças e o registo do sumário nos cadernos, com o seguinte conteúdo: «A lenda da Rainha Santa Isabel. A refeição, experiência de encontro. Significado simbólico e religioso dos alimentos e da refeição: o pão e a água». Contudo, tendo em conta as aprendizagens a realizar nessa aula, a docente fez-se acompanhar de dois tipos de alimentos e dois elementos simbólicos correspondentes, para apresentar ao grupo de discente, no momento próprio. Por isso, dirigiu-se para a sala, durante o intervalo, antes do início do tempo letivo, ocultando esses materiais num saco discreto, para produzir o efeito de surpresa, durante a exposição de conteúdos.

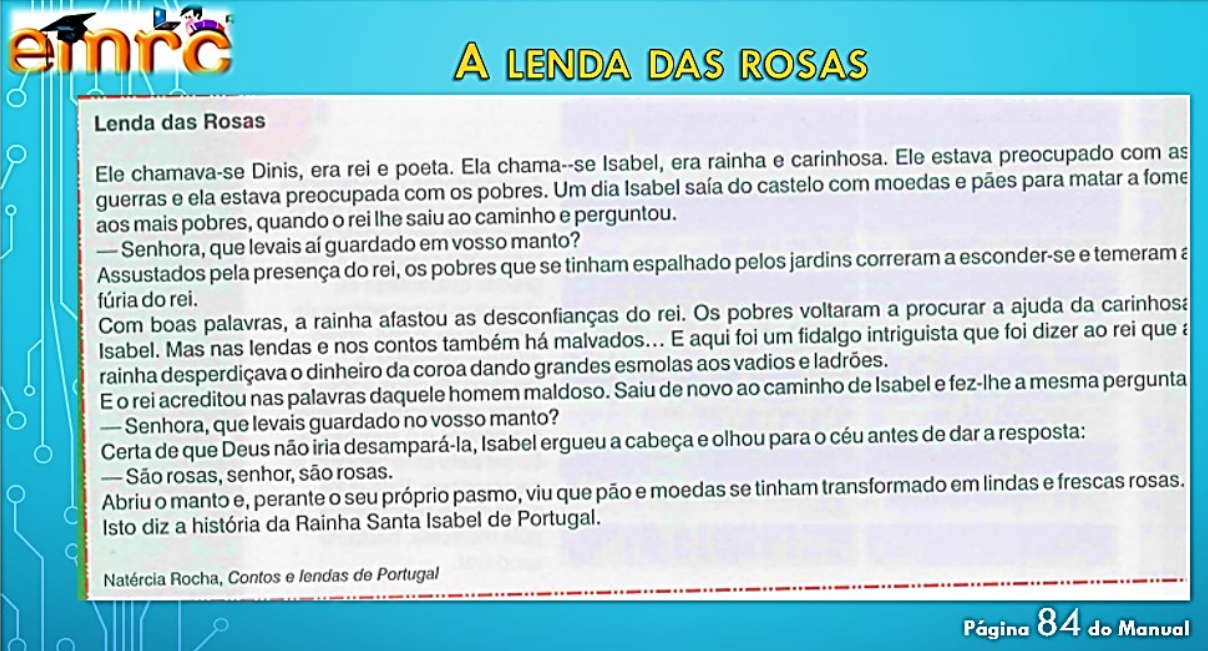
Revisão das aprendizagens da leção anterior

Após a redação do sumário, teve início o momento de fazer a revisão das aprendizagens realizadas durante a aula anterior. Nesse sentido, questionou o grande grupo sobre o que tinham aprendido na aula anterior. Enquanto, livremente, os alunos e alunas foram dizendo o que tinham aprendido, a docente contribuiu para salientar os significados e importância do pão na alimentação humana, na cultura popular e na tradição bíblica. Tornou-se perceptível que a maior parte dos discentes tinha conseguido adquirir o sentido simbólico do pão, como elemento que representa este e outros tipos de alimentos essenciais à vida. Também pudemos verificar que a maior parte se lembrava da dádiva da água, do pão e das codornizes, dons oferecidos por Deus ao seu Povo, no deserto, por intermediação de Moisés. Os alunos e alunas que fizeram referência a estes acontecimentos bíblicos, evocaram as aprendizagens adquiridas por referência à visualização do estrato do filme «Moisés», a que fizemos referência no relato da aula anterior.

³⁸⁹ Cf. <https://drive.google.com/file/d/1qvocV1OoDOiJoOhvVnybzYslpI-OwtUc/view?usp=sharing>; formato estático: cf. https://drive.google.com/file/d/1U4iU_v-gD0S85hUSCPndXuKi4M5t54Km/view?usp=sharing.

Atividade de exploração de conteúdos

Esta atividade pretende dar a conhecer uma das lendas enraizadas na cultura popular portuguesa, de conteúdo religioso e socio-caritativo: a Lenda das Rosas, também conhecida como Lenda da Rainha Santa Isabel ou, simplesmente, como Milagre das Rosas. Para esta atividade a docente indicou duas alunas e um aluno para lerem a versão de Natércia Rocha, que consta no Manual³⁹⁰, respetivamente: Narradora, Rainha Santa Isabel e Rei D. Dinis.



emrc **A LENDA DAS ROSAS**

Lenda das Rosas

Ele chamava-se Dinis, era rei e poeta. Ela chama-se Isabel, era rainha e carinhosa. Ele estava preocupado com as guerras e ela estava preocupada com os pobres. Um dia Isabel saía do castelo com moedas e pães para matar a fome aos mais pobres, quando o rei lhe saiu ao caminho e perguntou.

— Senhora, que levais aí guardado em vosso manto?

Assustados pela presença do rei, os pobres que se tinham espalhado pelos jardins correram a esconder-se e temeram a fúria do rei.

Com boas palavras, a rainha afastou as desconfianças do rei. Os pobres voltaram a procurar a ajuda da carinhosa Isabel. Mas nas lendas e nos contos também há malvados... E aqui foi um fidalgo intriguista que foi dizer ao rei que a rainha desperdiçava o dinheiro da coroa dando grandes esmolas aos vadios e ladrões.

E o rei acreditou nas palavras daquele homem maldoso. Saiu de novo ao caminho de Isabel e fez-lhe a mesma pergunta.

— Senhora, que levais guardado no vosso manto?

Certa de que Deus não iria desampará-la, Isabel ergueu a cabeça e olhou para o céu antes de dar a resposta:

— São rosas, senhor, são rosas.

Abriu o manto e, perante o seu próprio pasmo, viu que pão e moedas se tinham transformado em lindas e frescas rosas. Isto diz a história da Rainha Santa Isabel de Portugal.

Natércia Rocha, *Contos e lendas de Portugal*

Página 84 do Manual

Figura 13: A lenda das rosas, versão de Natércia Rocha

Exposição de conteúdos sobre o partilhar do pão

Terminada a leitura dialogada do texto, a docente referiu que só quem tem pão, isto é, quem tem alimentos ou outros bens essenciais, como tinha a Rainha Santa Isabel, é que os pode partilhar. Mas, quem não tem pão ou bens essenciais, pode promover a partilha junto de quem os tem. De forma natural, qualquer pessoa que tenha alimentos ou outros bens, independentemente da quantidade, pode optar por partilhar o que tem com os outros que não têm nada para comer ou para vestir. Esta exposição de conteúdos apoia-se, como é fácil de perceber, no referencial teórico que encontramos na segunda parte deste trabalho, na medida

³⁹⁰ Cf. Cristina Sá Carvalho. «Estou Contigo. Manual do 6º Ano – Educação Moral e Religiosa Católica». Lisboa: Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2015, 84

em que se torna um convite a aprender a cuidar do *outro*, que, nas palavras aí referidas de Emmanuel Lévinas, nos convoca.

Reforço da aprendizagem

Como reforço destas aprendizagens, foi aplicada a visualização do filme: «A lenda da rainha Santa Isabel (1282)»³⁹¹, que traduz de forma audiovisual os conteúdos da Lenda das Rosas, antes lida pelos discentes. Foi com base nas imagens deste pequeno filme que criámos as atividades adaptadas para que o aluno com necessidades educativas específicas pudesse acompanhar e integrar as aprendizagens, como adiante se descreve. Terminada a visualização do filme, os discentes foram solicitados a interpretar a Lenda das Rosas, em grande grupo, comentando o que achavam da atitude da Rainha Santa Isabel em relação à partilha e à alimentação dos mais pobres. De referir que, deliberadamente foi solicitada a interpretação do texto e do filme com base nas palavras “partilha” e “alimentação”, tendo em vista a mobilização, por parte dos discentes, das aprendizagens realizadas na primeira aula desta Unidade Letiva.

Atividades adaptadas

Terminada a visualização e interpretação do filme, como atividade adaptada foram entregues ao aluno as peças de um jogo de puzzle sobre a Rainha Santa Isabel³⁹², no momento em que mostra o manto cheio de rosas. Todavia, antes de começar a organizar as peças do puzzle, foi solicitado ao aluno que, em primeiro lugar, prestasse atenção à Leitura dialogada do texto, feita pelos seus colegas. Só depois deveria começar a atividades. Foi-lhe pedido, também, que interrompesse a construção do puzzle para prestar atenção ao vídeo e áudio projetado para o grande grupo. Para o aluno se orientar na construção do puzzle, foi-lhe entregue uma ficha com a imagem completa do mesmo³⁹³, referindo-lhe que se tratava do ato em que a Rainha Santa Isabel mostrou, para o Rei D. Dinis, o pão transformado em rosas.

³⁹¹ Cf. <https://photos.app.goo.gl/6ySs9QMddYT7kVVK9>.

³⁹² Cf. <https://drive.google.com/file/d/1b2ShU-syn352gJs2vocrTwVHpPOMZlub/view?usp=sharing>.

³⁹³ Cf. <https://drive.google.com/file/d/1DYQVHPzRIYmJD4D1FjrdX3QHSSywV3u4/view?usp=sharing>.

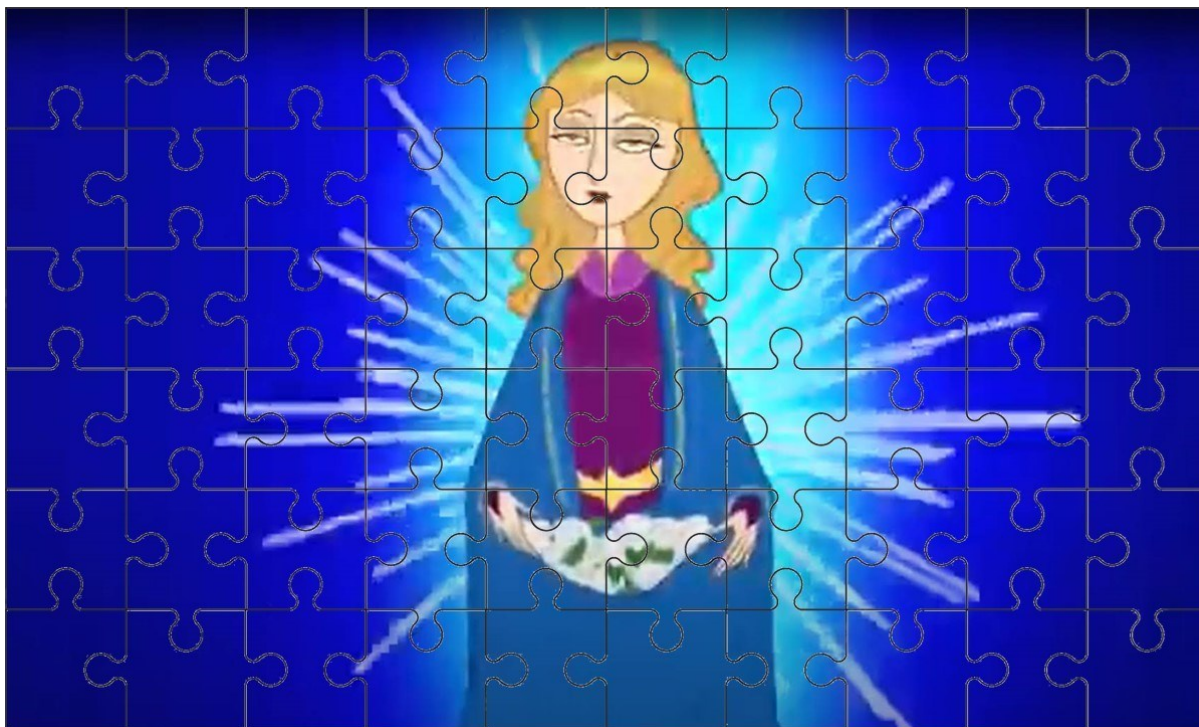


Figura 14: Atividade adaptada sobre a «Lenda da Rainha Santa Isabel»

Exposição de conteúdos sobre a refeição como experiência de encontro

Partindo da necessidade que todos os seres vivos têm de se alimentarem e tendo em conta que a alimentação do ser humano se chama geralmente “refeição”, a docente expõe o tema da “refeição como experiência de encontro”. Como estratégia para introduzir a temática, a docente pediu que um dos discentes lesse os textos, a partir do seu Manual, alusivos ao tema³⁹⁴. Para intensificar a atenção dos restantes discentes, a professora pediu que as frases que se encontram destacadas no Manual fossem lidas por todos, em uníssono:

- «Os laços humanos reforçam-se com a participação de todos à mesma mesa».
- «Fazer as refeições em conjunto é algo que dá sentido ao termo família»;
- «Para Jesus, as refeições foram espaços privilegiados de encontro, acolhimento, partilha e ensinamento».

Por fim, em diálogo com os alunos e alunas, a professora explicou o sentido dos textos e das frases. Partindo do quotidiano dos alunos e das alunas, a refeição foi contextualizada dentro do universo doméstico e como prática familiar e social. Configurada no espaço

³⁹⁴ Cf. Cristina Sá Carvalho. «Estou Contigo. Manual do 6º Ano – Educação Moral e Religiosa Católica». Lisboa: Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2015, 85-86.

doméstico, a refeição é um momento de encontro de toda a família, sendo geralmente compartilhada dentro da privacidade do lar. No seu enquadramento social, é igualmente um lugar de encontro entre pessoas e grupos, que se juntam à mesma mesa, sem ligações familiares, mas com ligações que derivam do estatuto profissional, societário ou outro. Por vezes, é durante a refeição de carácter social que são tomadas decisões importantes para a vida das empresas e organizações. Na esfera política, social e até religiosa, a refeição tem, deste modo, um lugar relevante para a humanidade, sendo um lugar de encontro comum à maioria dos povos. Sentados à mesa, as pessoas partilham não apenas a comida, mas também a própria vida, fortalecem a amizade, expressam intimidade, resolvem conflitos, entre muitas outras ações³⁹⁵.

Exploração de conteúdos sobre o pão

Tendo explicado o sentido da refeição como experiência de encontro e de partilha do pão, a docente introduziu uma atividade de exploração com base em materiais físicos reais, que levou para a aula, nomeadamente um pão normal, como aqueles que habitualmente comemos; um pão bento de Santo António, trazido da Igreja de Santo António, de Lisboa.



Figura 15: Pão de Santo António benzido e pão normal para alimentação

Com a exposição destes dois elementos criou-se um momento de aprendizagem significativo, porque os alunos puderam ver ao vivo um pão que serve simplesmente para nos alimentarmos e outro que, pelo seu carácter simbólico e religioso, é preservado pelas pessoas

³⁹⁵ Cf. Diez Garcia; Rosa Wanda. «Práticas e comportamento alimentar no meio urbano: um estudo no centro da cidade de São Paulo». *Cadernos de Saúde Pública*, 13 (1997), 558.

nas suas casas, não para ser comido, mas como uma dádiva oriunda, por assim dizer, de Santo António. De facto, alguns alimentos têm um significado simbólico e religioso.

Depois, foi mostrado aos discentes o pão dito normal, ao mesmo tempo que eram questionados, «Para que serve normalmente o pão?» As respostas espontâneas do grande grupo apontavam no sentido da alimentação. Em seguida, a discente perguntou: «Será que existe algum pão com significado simbólico?» Sem esperar resposta, mostrou o pão bento de Santo António, explicando como, quando e porquê foi adquirido aquele pão especial, cuja função não é gastronómica, mas religiosa e espiritual. Após esta aprendizagem ativa, a docente indicou um aluno e uma aluna para lerem dois textos selecionados do Manual³⁹⁶. O primeiro refere-se ao pão ázimo judaico, que representa as privações do povo hebreu no Egipto e o maná caído do Céu, segundo aí conta; e o segundo trata de explicar que Jesus é o novo maná, também descido do Céu para alimentar o seu povo.

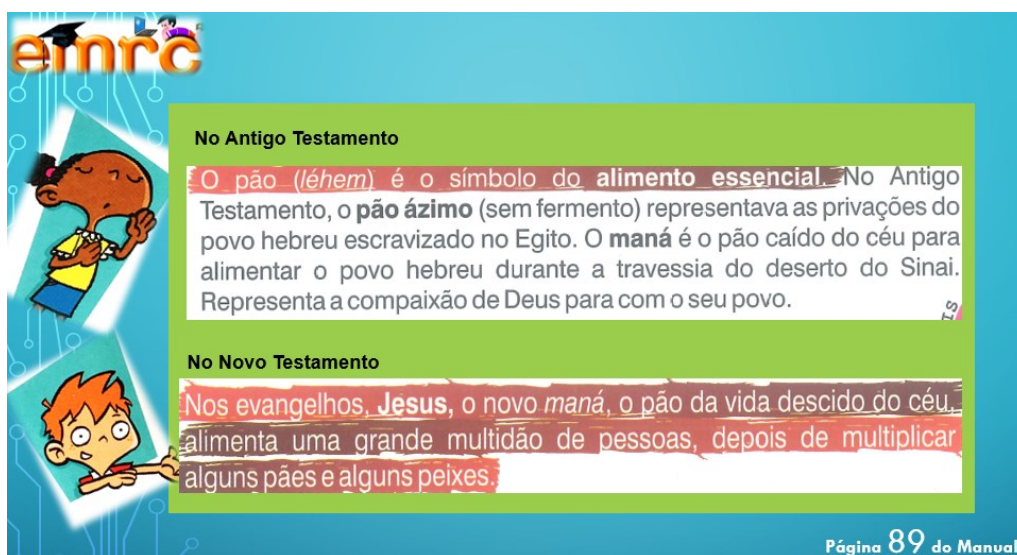


Figura 16: Significado simbólico e religioso do pão

Reforço da aprendizagem

Como reforço da aprendizagem, a docente distribuiu a todos um saquinho com pão ázimo para poderem experimentar o seu sabor. Os saquinhos entregues tinham, de um lado, uma etiqueta descritiva; e, do outro, um QR-Code para poderem, querendo, acederem em casa

³⁹⁶ Cf. Cristina Sá Carvalho. «Estou Contigo. Manual do 6º Ano – Educação Moral e Religiosa Católica». Lisboa: Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2015, 89.

ao documentário: «Pão, o alimento que desafia a história»³⁹⁷, realizado pela TV Evangelizar. Reproduzimos aqui o referido cartão, que acompanhava os saquinhos de pão ázimo, com o respectivo QR-Code.

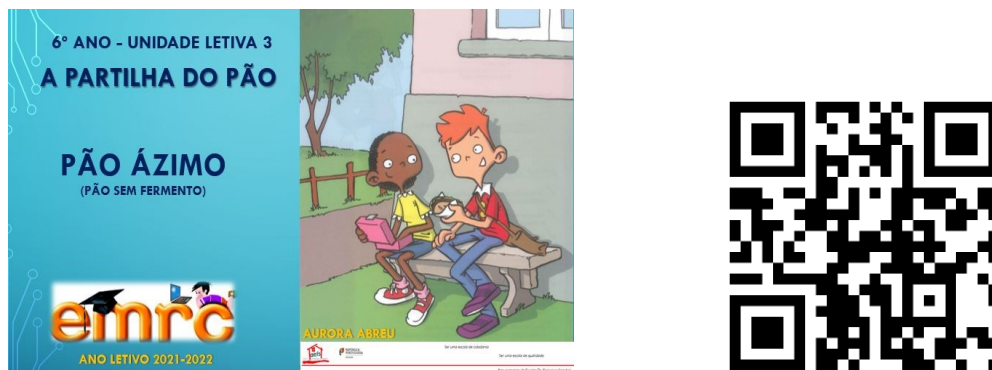


Figura 17: Etiqueta dos saquinhos com pão ázimo e QR-Code com *link* do documentário



Figura 18: Saquinhos com pão ázimo entregues como reforço da aprendizagem

³⁹⁷ Cf. <https://photos.app.goo.gl/giTe8KKMRPc7WBhn6>; cf. https://youtu.be/TFG_Y3tCXi0. «Este documentário revela um pouco das mudanças que o pão projetou na história, a partir de seu descobrimento, cerca de seis mil anos atrás. Após a Santa Ceia, Jesus instituiu um atributo a mais a este alimento, dando-lhe novo sentido. A partir de então, o pão torna-se alimento do corpo e da alma. Fazendo parte das refeições no mundo todo, guarda uma simbologia de união que transcende o tempo»: *Ibidem*.

Atividade de exploração de conteúdos sobre a água

Esta segunda atividade de exploração compreende, como a anterior, uma exposição de conteúdo progressiva, realizada em diálogo com os discentes, para aprender o significado simbólico e religioso da água. Nesse sentido, a docente começou por perguntar para que serve normalmente a água e os discentes manifestaram a sua opinião, segundo o uso habitual da água no seu quotidiano, que vai desde os cuidados de higiene, à alimentação.

Exibindo uma garrafa de água mineral, destinada à ingestão, foram salientados os exemplos que os discentes deram a propósito da água para beber e cozinhar. A água é um alimento essencial para a vida. As pessoas não podem prescindir dela sem prejuízo da sua subsistência.

O papa Bento XVI, na carta encíclica *Caritas in Veritate* assinala a importância primordial do direito à água, relacionando-a com o direito à vida, apelando a que se faça: «A maturação duma consciência solidária que considere a alimentação e o acesso à água como direitos universais de todos os seres humanos, sem distinções nem discriminações»³⁹⁸. Todos os seres humanos, independentemente da sua raça, cor, sexo, língua, religião, origem, opção política, poder económico, condição físico-motora, cognitiva ou psicológica, têm direito ao que for necessário e suficiente para viverem com dignidade. Neste contexto, a água potável é um direito humano fundamental.

O passo seguinte consistiu em valorizar o carácter simbólico e religioso da água. Para isso, a docente fez-se acompanhar de um frasco com água retirada da pia batismal, no dia do Batismo do seu afilhado. Então, explicou quais os atributos e a função daquela água no dia em que foi utilizada para batizar uma criança, tornando-a, desse modo filha de Deus e membro efetivo da Igreja.

³⁹⁸ CV, 27.



Figura 19: Água engarrafada para beber e água do Batismo

Após responder às perguntas e de satisfazer a curiosidade dos discentes, foram lidos dois textos seleccionados a partir da página 91 do Manual de EMRC do 6º Ano³⁹⁹, que a docente comentou e explicou.

³⁹⁹ Cf. Cristina Sá Carvalho. «Estou Contigo. Manual do 6º Ano – Educação Moral e Religiosa Católica». Lisboa: Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2015, 91.

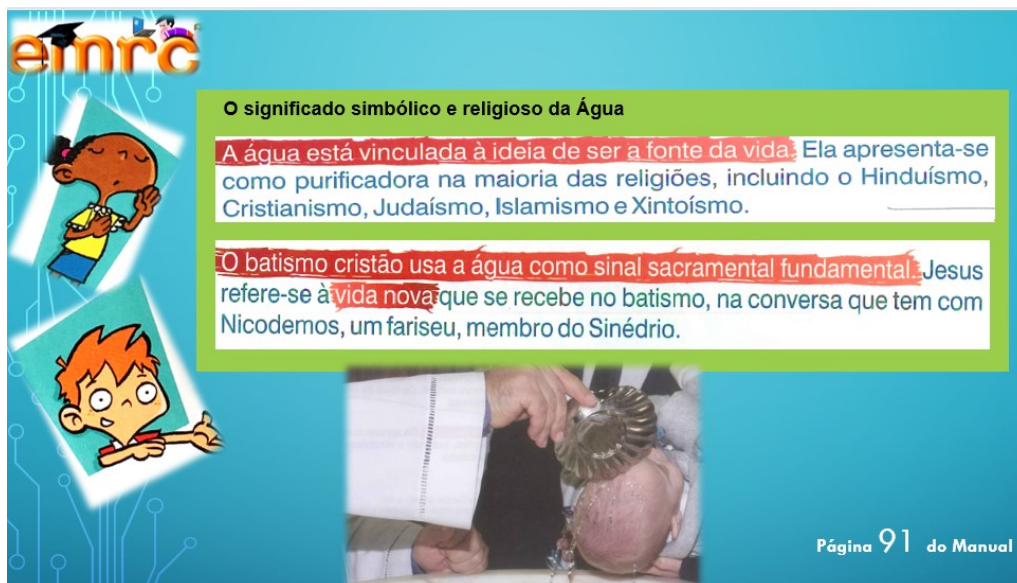


Figura 20: Significado simbólico e religioso da água

Atividade de avaliação formativa

Concluídas as aprendizagens, a docente propôs um questionário de resposta múltipla, através da ferramenta digital kahoot⁴⁰⁰, respondido pelos discentes por meio dos seus dispositivos eletrônicos com ligação à Internet, sem necessidade de registo individual.

Síntese da aula e esclarecimento de dúvidas

No momento do esclarecimento de dúvidas, foi notória a unânime satisfação dos alunos por terem compreendido, através dos exemplos apresentados e dos materiais expostos, o significado simbólico e religioso que pode ser atribuído ao pão e à água. Contribuir também para o sucesso destas aprendizagens a avaliação formativa realizada através de uma ferramenta eletrónica, que encheu de motivação o grupo de discentes. Todavia, a docente salientou, em síntese, a importância da refeição como experiência de encontro entre as pessoas.

Prolongamento das aprendizagens e despedida

Por fim, a docente despediu-se e pediu que não se esquecessem de ver o documentário «Pão, o alimento que desafia a história», cujo *link* poderiam obter através da leitura do QR-

⁴⁰⁰ Tal como na lecionação anterior, a aplicação desta ficha permitiu aferir a receção das aprendizagens por parte dos discentes. Cf. <https://drive.google.com/file/d/1yoHknT8EyjaQuEXI8IczAMsGtC3eEIFG/view?usp=sharing>.

Code da etiqueta do saquinho com pão ázimo. Entretanto, os alunos começaram a arrumar o material da disciplina de EMRC, permanecendo nos seus lugares, enquanto a docente de EMRC se retirava.

Apreciação crítica da Aula

Nesta lecionação, o momento da revisão das aprendizagens anteriores foi relevante porque, na presente aula, riríamos passar do significado real dos alimentos para o seu significado simbólico, nomeadamente o pão e a água. Todavia, ao evocarmos os conteúdos da lição da semana anterior, sublinhámos não apenas os significados e a importância do pão na alimentação humana e na cultura popular, mas também na tradição bíblica, recordando os episódios vistos através do extrato do filme «Moisés». Esta abordagem foi muito positiva e ajudou o grupo de discente a situar-se no âmbito do programa. As três atividades que se seguiram formam um conjunto e que as transições foram feitas de forma pouco acentuadas para que o grupo não as sentisse. O ponto de união foi a «Lenda das Rosas», inicialmente lida em forma de diálogo pelos alunos e alunas designados, depois explicada pela docente e, finalmente, reforçada através da visualização de uma adaptação da lenda, em vídeo. A exposição de conteúdos valorizou sobretudo a solidariedade da rainha e o facto de que apenas quem tem alimentos ou outros bens é que os pode partilhar. Não se espera, portanto, que sejam os mais pobres a partilhar o pouco que têm com os ricos, que têm tudo. No diálogo estabelecido com o grande grupo após a visualização do vídeo, verificou-se que os discentes compreenderam a lição e estavam predispostos para entender o ponto de vista da Rainha Santa Isabel, sem censurarem o comportamento do Rei. Este tema toca o referencial teórico desenvolvido na primeira parte do nosso Relatório. A avaliação formativa desta aula, realizada pouco antes do encerramento das atividades, incidiu sobretudo sobre os conteúdos veiculados através da exploração desta lenda.

Quando nos pareceu de que o diálogo com o grande grupo tinha esgotado o tema, passámos a uma nova exposição de conteúdos de acordo com os temas planificados, isto é, sobre o pão e sobre a água. Para marcar a transição entre os temas, a docente solicitou que fosse lido um texto do Manual escolar, conforme planificado. Neste caso, estabeleceu-se uma dinâmica em grande grupo, que depois se foi repetindo sucessivamente nesta e nas aulas seguintes. Neste sentido, foi solicitado que toda a turma lesse, em uníssono, as frases que se encontram destacadas nos textos do Manual. Em nosso entender, esta estratégia cumpriu o

objetivo de promover a participação de todos e, ao mesmo tempo, de elevar os seus níveis de atenção e concentração. Ao mesmo tempo, serviu para dar início ao diálogo estabelecido com os alunos, a partir do qual foi feita a exposição de conteúdos, por parte da professora, relativamente à refeição como experiência de encontro. Houve também atividades de exploração e reforço das aprendizagens, experimentando o pão e a água reais e simbólicos. Como pão real foi exposto um pão pequeno e, como pão simbólico, um pão de Santo António. Com água real foi exposta uma garrafa de água mineral engarrafada e, como água simbólica, um frasco com água utilizada para a realização de um batismo. A experiência foi extremamente proveitosa para os discentes e os recursos mostraram-se totalmente adequados ao pretendido. Entre as atividades de reforço das aprendizagens destaca-se a solicitação para ver, em casa, o documentário «Pão, o alimento que desafia a história», realizado pela TV Evangelizar. Contudo, este trabalho foi indicado como facultativo.

AULA 4: Significado simbólico e religioso do Azeite, vinho e cordeiro

Domínios:

- Cultura cristã.
- Visão cristã da vida.

Aprendizagens Essenciais de EMRC para o 6º Ano

- Compreender a dimensão simbólica da refeição.

Conteúdos:

- O significado simbólico-religioso do alimento e da refeição: o Azeite, o vinho e o cordeiro.

Planificação da aula 4⁴⁰¹

Dominios	Aprendizagens Essenciais	Conteúdos	Ações/Estratégias de Ensino orientadas para o Perfil dos Alunos	Descritores do Perfil dos Alunos	Recursos	Tempo minuto	Avaliação formativa
Acolhimento e Sumário.		1. Breve saudação e acolhimento; 2. Verificação das presenças; 3. Registo do sumário.		Sistematizador/ organizador (A, B, C, I)	Sorriso, Caderno Diário Computador, internet e PowerPoint	6	Material, atitudes, postura, pontualidade, responsabilidade; registo da assiduidade.
SUMÁRIO: Significado simbólico e religioso dos alimentos: o azeite, o vinho e o cordeiro. Realização de uma atividade de avaliação formativa.							
Cultura cristã Visão cristã da vida	Compreender a dimensão simbólica da refeição	O significado simbólico-religioso do alimento e da refeição: - Azeite: Sinal de bênção divina; Alegria, riqueza e abundância; Curar, Iluminar. Nas celebrações cristãs, o azeite simboliza a presença do espírito Santo, com vista a uma missão. (batismo, confirmação, ordem e união dos enfermos) - força - Vinho Na tradição Bíblica Simboliza a alegria. Na eucaristia significa o sangue de Cristo. - Cordeiro. O símbolo mais antigo da Páscoa, o símbolo da aliança feita entre Deus e o povo judeu. - Para os cristãos o cordeiro simboliza Jesus Cristo. É a nova aliança.	1. Revisão das aprendizagens da aula anterior a) Alunos e alunas, em geral, são solicitados a referir o aprenderam na aula anterior, nomeadamente: - A partilha do pão feita pela rainha Santa Isabel, lembrando a Lenda das Rosas; - A refeição como experiência de encontro; - A simbologia associada ao pão e água.	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, I) Participativo/ colaborador (A, B, C, D, E, F, H, I);	Caderno diário	4	Grelha de observação direta (sempre). Participação organizada e empenho na realização da atividade proposta. Compreensão e aplicação dos conceitos adquiridos
			2. Exposição de conteúdos sobre o azeite O significado simbólico do azeite: a) Para que serve o azeite na alimentação? Mostrar garrafa de azeite alimentar; b) Ler o 1º texto do manual, p. 90; c) Em diálogo com os alunos/as a professora destaca os usos habituais dados ao azeite referidos no texto. d) Será o azeite pode ter um significado simbólico? e) Ler o 2º texto do manual, p. 90; f) Em diálogo com os alunos/as a professora destaca o uso simbólico e religioso do azeite referidos no texto.	Participativo/ colaborador (A, B, C, D, E, F, H, I) Cuidador de si e do outro (B, E, F, G) Criativo (A, C, D, H)	Manual, p. 90 Garrafa de azeite alimentar	6	Participação organizada e empenho na realização da atividade proposta. Compreensão e aplicação dos conceitos adquiridos.
			3. Reforço da aprendizagem A docente apresenta uma lampanina de azeite, que acende, explorando todas as possibilidades (iluminar, criar ambiente religioso ou sentimental, mostrar a presença do Santíssimo Sacramento no sacrário).		Frasco de vidro Algodão Azeite Fósforos	3	
			4. Exposição de conteúdos sobre o vinho O significado simbólico do vinho: a) Para que serve normalmente o vinho? b) Qual o significado simbólico do vinho? c) Ler o 3º texto, do manual p. 90; d) Em diálogo com os alunos/as a professora destaca o que simboliza o vinho no texto; e) Ler o texto do manual, p. 112; f) Em diálogo com os alunos/as a professora destaca as palavras do significado simbólico e religioso do pão e do vinho referidos no texto.	Participativo/ colaborador (A, B, C, D, E, F, H, I); Crítico/ analítico (A, B, C, D)	Manual, p. 90 Garrafa de vinho Copo de vidro Cesto de uvas Manual, p. 112	6	Participação organizada e empenho na realização da atividade proposta. Compreensão e aplicação dos conceitos adquiridos.
			5. Reforço da aprendizagem Visualização de excerto do filme «The Last Supper» https://photos.app.goo.gl/F1ehnCaPq6Rh9HXk8	Participativo/ colaborador (A, B, C, D, E, F, H, I); Crítico/ analítico (A, B, C, D)	Vídeo «The Last Supper»	5	Participação organizada e empenho na realização da atividade proposta. Compreensão e aplicação dos conceitos adquiridos.
			6. Exposição de conteúdos sobre o cordeiro O significado simbólico do cordeiro: a) Ler o texto, do manual p. 94; b) Em diálogo com os alunos/as a professora destaca o significado simbólico e religioso do cordeiro.	Participativo/ colaborador (A, B, C, D, E, F, H, I)	Manual, p. 94 Cordeiro	5	Participação organizada e empenho na realização da atividade proposta. Compreensão.
			7. Reforço da aprendizagem Visualização do Documentário: «A simbologia Judaico-Cristã nos Alimentos»: https://photos.app.goo.gl/YpabmWYBnKMeRrUn6	Cuidador de si e do outro (B, E, F, G) Criativo (A, C, D, H)	Documentário: «A simbologia Judaico-Cristã nos Alimentos»	5	Compreensão e aplicação dos conceitos adquiridos.
			8. Atividade de avaliação formativa Jogo: «Simbologia dos Alimentos: Partilha do pão». https://wordwall.net/pt/resource/34258346	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, I)	Wordwall	6	Exposição de dúvidas.
			9. Síntese da aula e esclarecimento de dúvidas a) Os alunos e alunas podem solicitar esclarecimento de dúvidas sobre os conteúdos lecionados; b) A docente despede-se, enquanto os discentes arrumam o material, permanecendo nos lugares.	Responsável/ autónomo (C, D, E, F, I)	Quadro e caneta	4	

Tabela 8: Planificação da Aula 4

⁴⁰¹ Cf. <https://drive.google.com/file/d/1q2uqO3Os0rJG2BTg8pD9pquBNuYYQ291/view?usp=sharing>.

Apresentação de PowerPoint:

- Apresentação para a aula 4, formato digital dinâmico⁴⁰².
- Apresentação para a aula 4, formato digital estático;

Acolhimento

Estando entre as estratégias de ensino fixas utilizadas na nossa Prática de Ensino Supervisionada, o acolhimento desta leção fez-se com a habitual saudação dos alunos e alunas, acompanhada pelo primeiro slide da apresentação, em PowerPoint, e a verificação das presenças.

Contudo, nesta aula, havia uma mesa posta, decorada com uma toalha branca, conforme a próxima figura abaixo. A mesa e o seu conteúdo não passou despercebida aos discentes, enquanto entravam na sala de aula e se posicionavam nos seus lugares, retirando o material das mochilas e tecendo comentários informais, de conteúdo alimentar. Sobre a mesa tínhamos colocado os seguintes alimentos: pão, água, azeite, vinho e cordeiro. Devemos notar que os elementos que representavam a água e o pão, agora em exposição sobre a mesa, já eram do conhecimento dos alunos e alunas, pois foram utilizados na aula anterior, contribuindo para as aprendizagens relacionadas com a simbologia e a religiosidade a eles associadas. Deste modo, ao vê-los juntamente com o azeite, o vinho e os cordeirinhos, rapidamente se aperceberam de que as aprendizagens desta aula teriam uma dinâmica semelhante à da aula anterior, pelo que não os surpreendeu que no sumário constasse: «Significado simbólico e religioso dos alimentos: o azeite, o vinho e o cordeiro».

Portanto, iriam aprender que significado simbólico e religioso se pode atribuir a estes elementos que habitualmente estão associados à alimentação. Eis uma imagem de como estava decorada a mesa, na sala de aula.

⁴⁰² Cf. https://drive.google.com/file/d/1Iq8FbbsqEOh-hufXBQ-_9aw9CDsk0XkG/view?usp=sharing; formato estático: cf. <https://drive.google.com/file/d/1-DZI8kM6rHczIqLgÜbgEeZLWdn-whUEU/view?usp=sharing>.



Figura 21: Mesa posta com pão, água, azeite, vinho e cordeiro

Atividades adaptadas

Durante o momento em que foi proposta a redação do sumário nos cadernos diários, a docente dirigiu-se ao lugar do aluno com necessidades educativas específicas e entregou-lhe uma ficha com uma sequência de três pequenos desenhos⁴⁰³, representado o azeite, o vinho e o cordeiro, conforme a figura que se segue. Então, pediu-lhe que, à medida que fossem aparecendo esses objetos na apresentação de PowerPoint e a docente fosse dizendo os seus nomes, os fosse preenchendo de tinta, de acordo com as cores que visse nos slides.

Os desenhos que o aluno deveria preencher de tinta, conforme pode ver-se na figura, têm um traço preto carregado e, à frente de cada um, pode ler-se o seu nome. A intenção consiste em associar a imagem com a palavra.

⁴⁰³ Cf. <https://drive.google.com/file/d/1eu2J3FpzeIm2zpd5cNjfv0ZzJBOs60Uq/view?usp=sharing>.



Figura 22: Atividade adaptada sobre: azeite, vinho e cordeiro

Revisão das aprendizagens da leção anterior

Invocando os comentários informais, de conteúdo alimentar, tecidos pelos alunos no momento em que entraram na sala de aula e se acomodavam nos seus lugares, a docente ajudou os alunos a situar-se quanto ao tema da Unidade Letiva e das aprendizagens da aula anterior. Depois, perguntou se algum dos presentes tinha visto o documentário proposto na aula anterior sobre o «Pão, o alimento que desafia a história», cujo *link* de acesso estava no QR-Code do saquinho entregue com o pão ázimo. Como nem todos o tinham visto até ao fim, a docente informou que o poderiam continuar a ver como reforço das aprendizagens, pois o *link* continuava disponível. Em seguida, regressou a cada uma das aprendizagens realizadas na aula anterior, dialogando com os alunos e alunas sobre a partilha do pão feita pela rainha Santa Isabel, lembrando a Lenda das Rosas; sobre a refeição como experiência de encontro; e sobre o carácter simbólico e religioso associado quer ao pão, quer à água.

Exposição de conteúdos sobre o azeite

Nesta quarta aula da nossa Unidade Letiva, sobre «A Partilha do Pão», propusemos três atividades de exploração que, tal como na lecionação anterior, compreendem a exposição de conteúdos, realizada de forma progressiva, a exposição de elementos físicos reais (azeite, vinho e cordeiro) e a construção do saber em diálogo com os discentes.

Assim, para expor o significado simbólico do azeite, a docente fez-se acompanhar de uma garrafa de azeite alimentar, previamente colocada sobre a mesa (ver figura 21). Começou por perguntar para que serve o azeite quando utilizado na alimentação, ao mesmo tempo que mostrava a garrafa de azeite alimentar. O grupo de discentes indicou vários usos do azeite na alimentação, de acordo com a sua experiência pessoal: temperar saladas e outros pratos; fritar carne, peixe e batatas, fazer maionese, etc. Em seguida, a docente solicitou a leitura do primeiro parágrafo do texto da página 90 do Manual⁴⁰⁴, que, conforme a imagem abaixo documenta, já estava incluído na apresentação de PowerPoint, com os destaques em contorno vermelho.

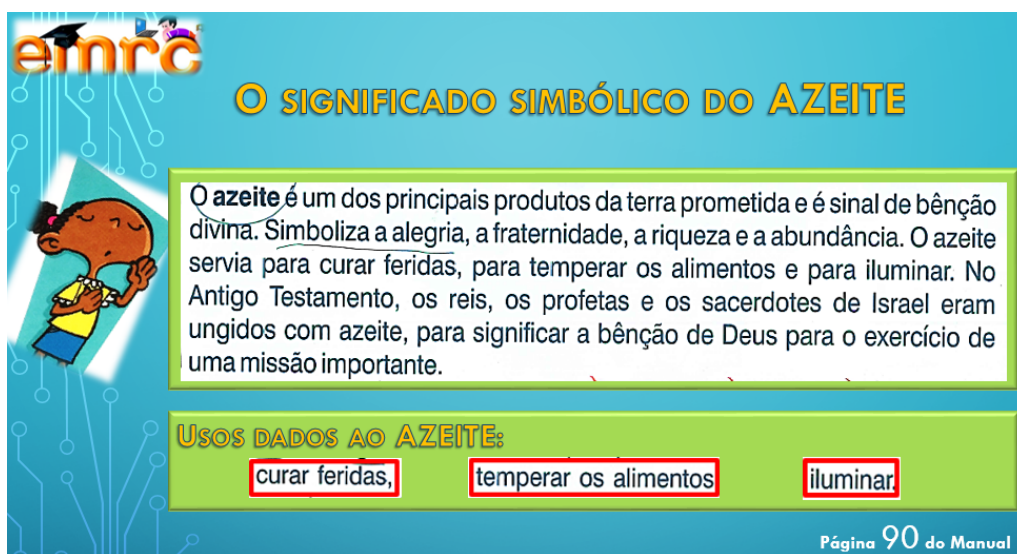


Figura 23: Principais usos dados ao azeite

Com base no texto lido em voz alta por um dos discentes para todo o grupo, a docente expôs, em diálogo, os usos habituais dados ao azeite referidos no texto, nomeadamente para curar feridas, temperar alimentos e iluminar. As virtualidades curativas atribuídas ao azeite

⁴⁰⁴ Cf. Cristina Sá Carvalho. «Estou Contigo. Manual do 6º Ano – Educação Moral e Religiosa Católica». Lisboa: Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2015, 90.

surpreenderam bastante o grupo, atendendo às questões por eles suscitadas. Por isso, foi necessário recorrer à exemplificação, com base no episódio do «Bom Samaritano, que podemos encontrar no ponto 2.1., da segunda parte deste trabalho.

Aqui chegados, passou-se à questão principal desta aprendizagem específica, colocada de forma direta: o azeite pode ter um significado simbólico? Antes de responder, foi solicitado que alguém lesse o segundo parágrafo do texto da página 90 do Manual⁴⁰⁵, igualmente destacado na apresentação de PowerPoint, conforme aqui se reproduz:

emrc

O SIGNIFICADO SIMBÓLICO DO AZEITE

O azeite é um dos principais produtos da terra prometida e é sinal de bênção divina. Simboliza a alegria, a fraternidade, a riqueza e a abundância. O azeite servia para curar feridas, para temperar os alimentos e para iluminar. No Antigo Testamento, os reis, os profetas e os sacerdotes de Israel eram ungidos com azeite, para significar a bênção de Deus para o exercício de uma missão importante.

AZEITE SIMBOLIZA:

alegria fraternidade riqueza abundância

Página 90 do Manual

Figura 24: Significado simbólico do azeite

Portanto, na sua exposição, a docente sublinhou que o azeite teve e tem um significado simbólico, de acordo com as diversas culturas, podendo ser associado à alegria, fraternidade, riqueza e abundância. Por outro lado, porque pode ser utilizado para curar feridas ou massajar parte do corpo humano, também está ligado à recuperação física e robustez do corpo, simbolizando, por isso, saúde e bem-estar.

Em seguida, a docente quis saber se os discentes conheciam algum uso religioso que pode ser dado ao azeite. Antes de responder, foi lido terceiro parágrafo do texto da página 90

⁴⁰⁵ Cf. *Ibidem*.

do Manual escolar⁴⁰⁶, que também constava na apresentação de PowerPoint projetada, com os destaques contornados a azul, conforme se pode ver na seguinte figura:

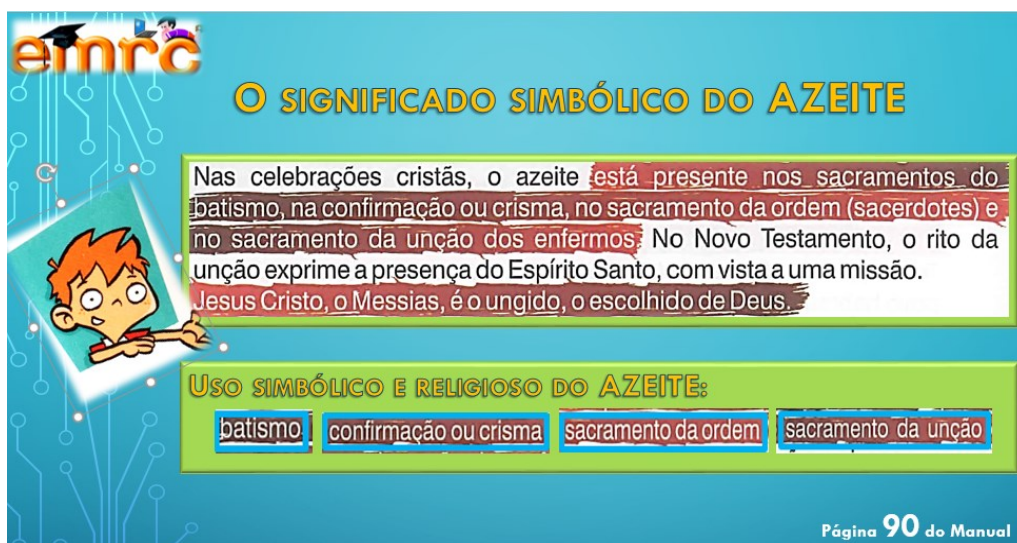


Figura 25: Significado religioso do azeite

Em diálogo com os alunos e alunas a professora expôs os usos religiosos dados ao azeite na Igreja Católica, partindo do referencial incluído no texto do Manual supramencionado.

Reforço da aprendizagem

Concluída a dinâmica de exploração do significado simbólico e religioso do azeite, a docente propôs uma atividade experimental, para reforço da aprendizagem, utilizando o frasco que tinha colocado sobre a mesa, antes do início da leção, conforme a figura seguinte.



Figura 26: Frasco para construir a lamparina de azeite

⁴⁰⁶ Cf. *Ibidem*.

Esta atividade de reforço da aprendizagem consistiu na construção e acendimento de uma lamparina de azeite. Para isso, a docente abriu o pequeno frasco, preparado previamente com uma mecha de algodão. Sobre a mecha verteu um pouco do azeite anteriormente exibido aos alunos. Acendeu um fósforo e, com este, acendeu a mecha de algodão, que começou a arder, isto é, a queimar o azeite. Para espanto de alguns dos alunos, a chama da lamparina manteve-se durante o resto do tempo letivo, permitindo à docente reforçar o uso do azeite não só para iluminar as habitações, mas também para criar um ambiente religioso ou sentimental, ou, ainda, para assinalar a presença do Santíssimo Sacramento no sacrário, nas igrejas Católicas, ainda que, hoje em dia, com frequência esse sinal seja mantido através de lamparinas elétricas.

Exposição de conteúdos sobre o vinho

A exposição do significado simbólico do vinho foi feita com uma dinâmica em tudo semelhante à anterior, pelo que a docente pegou na garrafa de vinho que estava sobre a mesa, desde o início da aula (ver figura 21). Com este objeto na mão, comum ao quotidiano das famílias, quer em casa, quer no restaurante, perguntou qual a ligação que faziam entre o vinho e a alimentação humana. O grupo não teve dificuldade em o considerar como uma bebida comum nas refeições de suas casas, reservado aos adultos, mas que, tomado em excesso, pode trazer consequência sobre a sobriedade das pessoas. Depois propôs a leitura do quarto parágrafo do texto da página 90 do Manual⁴⁰⁷, que aqui se reproduz conforme consta no PowerPoint:

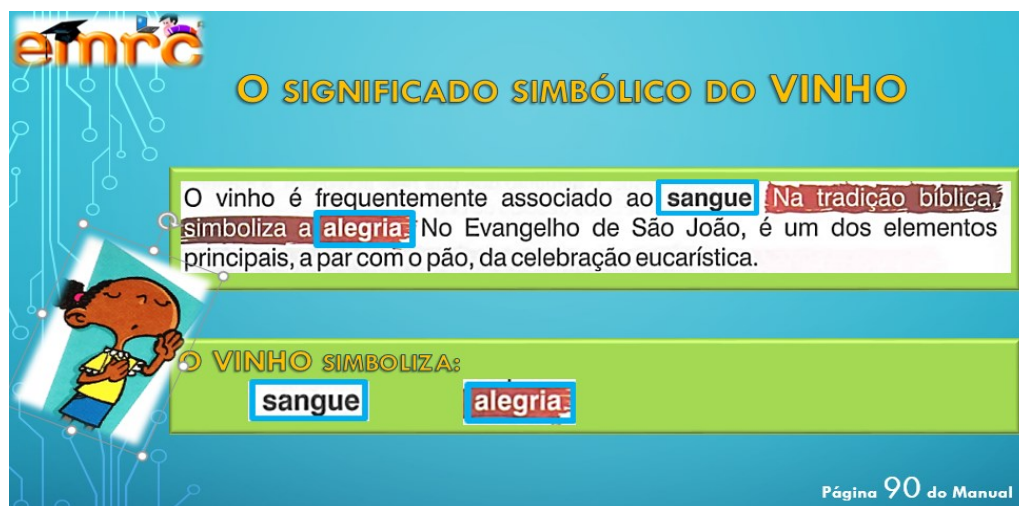


Figura 27: Significado simbólico do vinho

⁴⁰⁷ Cf. *Ibidem*.

A leitura deste texto abriu a oportunidade de expor as razões da ligação não só entre o vinho a alegria, mas também com o sangue, sobretudo no que diz respeito à Eucaristia. Nesse sentido, de imediato a docente propôs a leitura de um parágrafo extraído da página 112 do Manual⁴⁰⁸, onde se explica a origem deste Sacramento, tendo como base a narração dos factos, em Mc 14,22-23, como ilustra a figura seguinte.

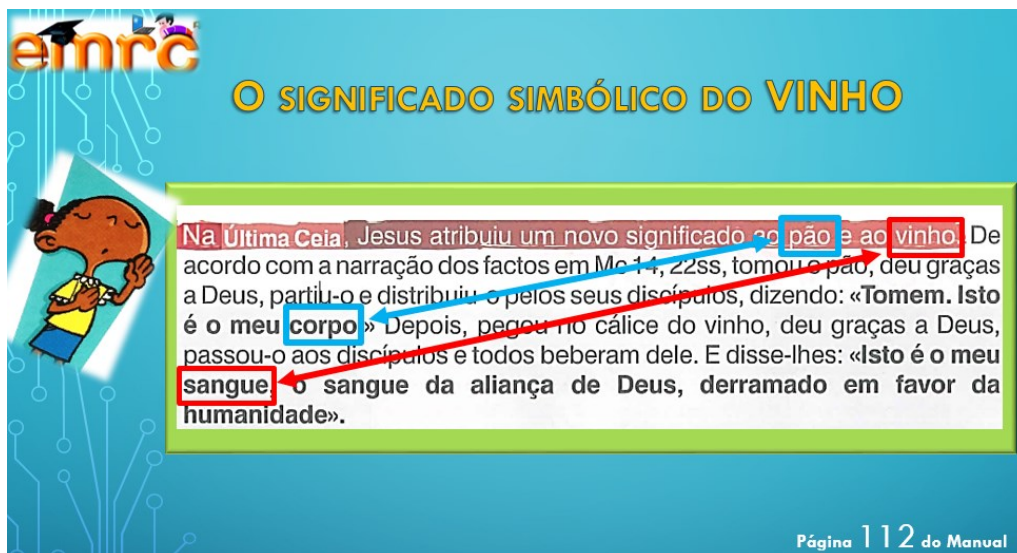


Figura 28: Significado religioso do vinho

A leitura do texto referido, permitiu não só fazer a ligação entre o vinho e o sangue de Cristo, mas também entre o pão e o corpo de Cristo, presentes na Eucaristia. Deste modo, esta aprendizagem reforçou a aquisição de conteúdos realizada na leção anterior, que tratou do carácter simbólico e religioso atribuído ao pão.

Reforço da aprendizagem

Para reforçar esta aprendizagem, foi exibido o excerto «The Last Supper», sobre a Última Ceia, extraído da série «A Bíblia», com Diogo Morgado, produzido por Mark Burnett. Deste modo, o grupo de discentes recordou as palavras da instituição da Eucaristia, pronunciadas por Jesus, enquanto o viam repartir o pão e o vinho com os seus Apóstolos, dizendo-lhes expressamente: isto é o meu corpo; isto é o meu sangue⁴⁰⁹.

⁴⁰⁸ Cf. Cf. *Ibidem*.

⁴⁰⁹ Cf. <https://photos.app.goo.gl/F1ehnCaPq6Rh9HXk8>.

Exposição de conteúdo sobre o cordeiro

Sem questionar o grupo, a professora referiu-se ao significado simbólico do cordeiro. Expôs que ele é um alimento tradicional da Páscoa, tanto para judeus como para cristãos e, em seguida, solicitou a leitura de um texto do Manual, na página 94, destacado também na apresentação de PowerPoint, que estava a ser projetada, conforme a figura que se segue.

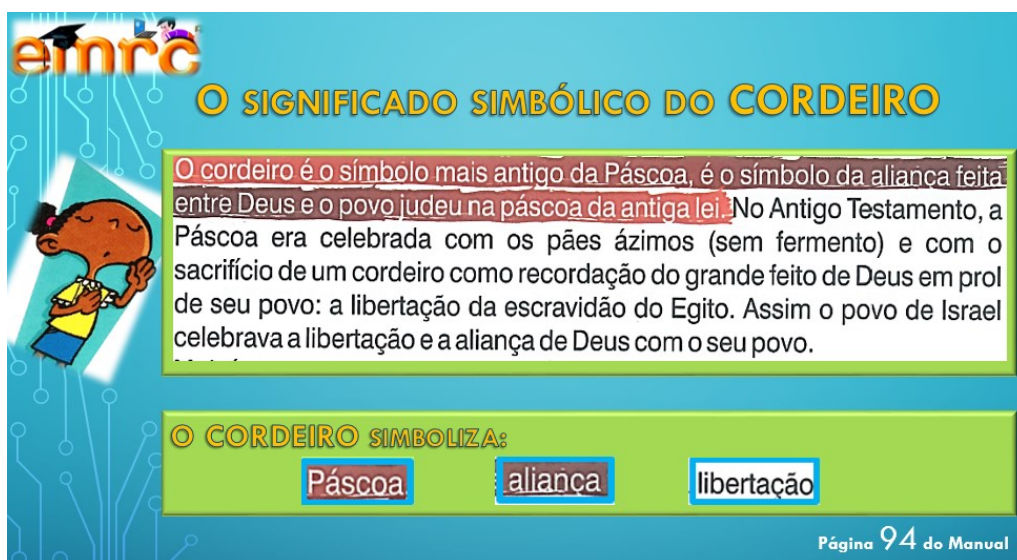


Figura 29: Significado religioso do cordeiro

Em diálogo com os alunos e as alunas, a docente solicitou o seu contributo para, a partir do texto proferido por um dos colegas, se identificarem três significados simbólicos associados ao cordeiro: Páscoa, aliança e libertação. Todavia, a aprendizagem não ficaria completa sem referir que, no Novo Testamento, «Para os cristãos, o Cordeiro é o próprio Jesus, Cordeiro de Deus, que foi sacrificado na cruz pelos nossos pecados, e com o sangue nos redimiu»⁴¹⁰.

Reforço da aprendizagem

O reforço desta aprendizagem foi concretizado através da visualização do Documentário: «A simbologia Judaico-Cristã nos Alimentos»⁴¹¹, produzido pelo Secretariado Nacional da Educação Cristã. Este documentário tem, ainda, a virtude de resumir todos os conteúdos ministrados nesta e na leção anterior.

⁴¹⁰ Cristina Sá Carvalho. «Estou Contigo. Manual do 6º Ano – Educação Moral e Religiosa Católica». Lisboa: Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2015, 94.

⁴¹¹ Cf. <https://photos.app.goo.gl/YpabmwYBnKMeRrUn6>.

Atividade de avaliação formativa

Tendo completado as aprendizagens, foi proposto ao grupo de discentes, como avaliação formativa, um jogo sobre a «Simbologia dos Alimentos: Partilha do pão»⁴¹².



Figura 30: Avaliação formativa em Wordwall, jogo sobre a simbologia dos alimentos

O jogo foi produzido e aplicado em formato digital, através da plataforma Wordwall. Consistia em abrir virtualmente cinco caixas, que continham afirmações para serem associadas a um dos alimentos: pão, água, azeite, vinho ou cordeiro. A interação com o grupo de discentes foi feita através do projetor de vídeo, cabendo à docente a tarefa de manejar o rato do computador para abrir as caixas e assinalar as respostas, de acordo com as indicações dadas pelos discentes. O sucesso desta avaliação formativa foi muito grande e elevou os níveis de motivação do grupo, mostrando que tinham adquirido as aprendizagens tanto desta leção, como da anterior, na medida em que as questões se prendiam com o significado simbólico dos alimentos nelas explorados e os discentes souberam fazer as correspondências corretamente.

Síntese da aula e esclarecimento de dúvidas

Muito embora estivesse planificado, o momento de esclarecimento de dúvidas foi muito breve, porque os discentes não colocaram qualquer questão. Além disso, tendo em conta que

⁴¹² Cf. https://drive.google.com/file/d/1urCSujQXzguA-Wnx_Ibr6mUx8ye0kBGG/view?usp=sharing; cf. <https://wordwall.net/pt/resource/34258346>.

corresponderam muito positivamente à atividade de avaliação formativa, ficámos persuadidos de que haviam adquirido competentemente as aprendizagens pretendidas. Deste modo, a docente despediu-se dos alunos e alunas, enquanto arrumavam o material da disciplina de EMRC e permaneciam nos seus lugares, aguardando a chegada da docente de Matemática.

Apreciação crítica da Aula

Entre os conteúdos previstos para esta aula estavam a apropriação do significado simbólico-religioso de mais três alimentos: o azeite, o vinho e o cordeiro. A aula começou com a habitual saudação, mas devemos salientar o impacto positivo da mesa posta com a exposição de todos os alimentos, desta aula e da aula anterior. Por isso, a docente pegou pão e na água e solicitou ao grupo de discentes que referissem o seu significado real, religioso e simbólico, de acordo com o que tinha sido aprendido na aula anterior. Com satisfação verificámos que as aprendizagens tinham sido atingidas e estavam consolidadas.

Tendo em conta que a estrutura didático-pedagógica adotada na aula anterior tinha tido grande sucesso, junto da turma, nesta aula os procedimentos adotados foram muito semelhantes e obtiveram igualmente muito sucesso. Por isso, de imediato se deu início a uma sequência de três aprendizagens, cada qual focada num dos alimentos a estudar: o azeite, o vinho e o cordeiro. Como elemento de transição entre essas aprendizagens, recorreremos à leitura de um parágrafo selecionado do Manual escolar, lido por um dos discentes e pedindo que todos os outros lessem em uníssono as aí frases destacadas. Seguiu-se, para cada um dos alimentos referidos, um momento de exposição de conteúdos, em diálogo com os alunos, para mobilizar os seus conhecimentos; e uma atividade de reforço da aprendizagem. No caso do azeite consistiu no acendimento de uma lamparina alimentada com azeite. Para o vinho, foi exibido um extrato de filme da vida de Jesus, no momento em que, na Última Ceia entrega o pão e o vinho aos discípulos, sublinhando o a ligação entre o vinho e o sangue, feita por Cristo. Para reforço da aprendizagem do valor simbólico do cordeiro, além da família de cordeirinhos que estava exposta sobre a mesa, foi exibido um curto documentário. Acresce que sobre a mesa estavam também uma garrafa de vinho e outra de azeite. Todas estas estratégias resultaram, corresponderam ao esperado e cumpriram o planificado.

Por fim, com recurso a uma ferramenta digital que permitia a interação em grande grupo, realizada ao mesmo tempo por todos, com recurso aos dispositivos eletrónicos disponíveis na sala de aula, realizou-se a atividade formativa sobre a «Simbologia dos Alimentos; pão, água,

vinho, azeite e cordeiro»⁴¹³. Sendo da responsabilidade da docente apenas mover o rato do computador e seleccionar as opções de resposta, que cada discente foi indicando, pelo dever de imparcialidade, não lhe competia responder, mas aguardar, como os discentes, que o jogo ratificasse as escolhas. Contudo, todos os discentes tiveram oportunidade de acertar, porque o jogo admitia a resposta por tentativa/erro. Como o objetivo principal da avaliação era motivar e favorecer as aprendizagens, a atividade pôde ser avaliada como positiva e adequada aos interesses pedagógicos. Além disso, tendo em conta que todos os discentes participaram, contribuir também para verificar se estavam todos a acompanhar bem a evolução da matéria, compreendendo e assimilando os conteúdos lecionados.

AULA 5: A alimentação como um Direito Humano

Domínios:

- Cultura cristã.
- Visão cristã da vida.
- Ética e Moral

Aprendizagens Essenciais de EMRC para o 6º Ano

- Sentido ético da produção e comércio de alimentos.
- Identificar situações de desperdício alimentar e ameaças à justa distribuição de bens.
- Reconhecer a alimentação como um Direito Humano.
- Identificar situações de falta de alimentos e fome.

Conteúdos:


- Produção, comércio e distribuição dos alimentos.
- O direito à alimentação como Direito Humano inalienável.
- A fome, a pobreza e a distribuição injusta dos bens de primeira necessidade.

⁴¹³ Cf. https://drive.google.com/file/d/1urCSujQXzguA-Wnx_Ibr6mUx8ye0kBGG/view?usp=sharing; cf. <https://wordwall.net/pt/resource/34258346>.

Planificação da aula 5⁴¹⁴

Domínios	Aprendizagens Essenciais	Conteúdos	Ações/Estratégias de Ensino orientadas para o Perfil dos Alunos	Descritores do Perfil dos Alunos	Recursos	Tempo minuto	Avaliação formativa
Acolhimento e Sumário.							
SUMÁRIO: Produção, comércio e distribuição dos alimentos. A alimentação como um Direito Humano. Causas naturais e humanas da fome.			1. Breve saudação e acolhimento; 2. Verificação das presenças; 3. Registo do sumário.	Sistematizador/ organizador (A, B, C, I)	Sorriso, Caderno Diário Computador, internet e PowerPoint	5	Material, atitudes, postura, pontualidade, responsabilidade; registo da assiduidade.
Cultura cristã	Sentido ético da produção e comércio de alimentos	Produção, comércio e distribuição dos alimentos	1. Revisão das aprendizagens da aula anterior As alunas e os alunos são solicitados para referir o significado simbólico e religioso associado ao pão, água, azeite, vinho e cordeiro, que aprenderam nas duas aulas anteriores.	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, I) Participativo/ colaborador (A, B, C, D, E, F, H, I); Participativo/ colaborador (A, B, C, D, E, F, H, I); Crítico/ analítico (A, B, C, D); Cuidador de si e do outro (B, E, F, G) Criativo (A, C, D, H).	Caderno diário Montra de alimentos.	3	Grelha de observação direta (sempre). Participação organizada e empenho na realização da atividade proposta.
Visão cristã da vida			2. Motivação das aprendizagens a) Produção e o comércio dos alimentos; b) De onde vêm os alimentos? Vídeo: "De onde vêm os alimentos" https://photos.app.goo.gl/mRQ6DaVkrD3wr349 c) Mobilização de conhecimentos em diálogo com os alunos e alunas sobre a origem dos alimentos que mais gostam.	Participativo/ colaborador (A, B, C, D, E, F, H, I); Participativo/ colaborador (A, B, C, D, E, F, H, I); Cuidador de si e do outro (B, E, F, G) Criativo (A, C, D, H).	PowerPoint Vídeo (1:55 min)	3	Compreensão e aplicação dos conceitos adquiridos. Participação organizada e empenho na realização da atividade proposta. Compreensão e aplicação dos conceitos adquiridos.
Ética e Moral			3. Atividades de exposição de conteúdos A produção dos alimentos: a) A docente indica 1 aluna ou aluno para ler o 1º. Parágrafo da p. 95 do manual (sobre a produção dos alimentos);	Participativo/ colaborador (A, B, C, D, E, F, H, I);	Manual, p. 95	2	Participação organizada e empenho na realização da atividade proposta.
			3.1. A Agricultura a) A professora expõe a importância da agricultura na produção de alimentos. b) Reforço da aprendizagem com o vídeo: "Agricultura"; https://photos.app.goo.gl/KNC6PaYkx7GKJJBG8 c) Diálogo com alunas e alunos para do vídeo extrair conhecimentos e atitudes sobre a produção de alimentos agrícolas. Ex.: que produtos agrícolas apareceram no vídeo?	Participativo/ colaborador (A, B, C, D, E, F, H, I); Crítico/ analítico (A, B, C, D); Cuidador de si e do outro (B, E, F, G) Criativo (A, C, D, H).	PowerPoint Vídeo (1 min)	3	Compreensão e aplicação dos conceitos adquiridos.
			3.2. A Pecuária a) A professora expõe a relevância da pecuária na produção de alimentos. b) Reforço da aprendizagem com o vídeo: "Pecuária"; https://photos.app.goo.gl/3MaEJVCj3thymZeP6 c) Diálogo com alunas e alunos para do vídeo extrair conhecimentos e atitudes sobre a criação de animais de produção. Ex.: animais e matérias primas aparecem do vídeo.	Participativo/ colaborador (A, B, C, D, E, F, H, I); Crítico/ analítico (A, B, C, D); Cuidador de si e do outro (B, E, F, G) Criativo (A, C, D, H).	PowerPoint Vídeo (29 segundos)	3	Participação organizada e empenho na realização da atividade proposta. Compreensão e aplicação dos conceitos adquiridos.
			3.3. A Pesca a) A professora expõe o valor da pesca na produção de alimentos. Reforço da aprendizagem com o vídeo: "Pesca"; https://photos.app.goo.gl/Hjiv6DUdgrR786n7 c) Diálogo com alunas e alunos para do vídeo extrair conhecimentos e atitudes sobre a pesca e a aquacultura. Ex.: se gostam de peixe; se já viram alguém pescar, como se faz? Se acham que faz sentido produzir peixe em regime de aquacultura.	Participativo/ colaborador (A, B, C, D, E, F, H, I); Crítico/ analítico (A, B, C, D); Cuidador de si e do outro (B, E, F, G) Criativo (A, C, D, H).	PowerPoint Vídeo (1:42 min)	3	Participação organizada e empenho na realização da atividade proposta. Compreensão e aplicação dos conceitos adquiridos.
			3.4. A Caça, recolha e outros métodos de recolha a) A professora expõe o papel da caça, recolha e outros métodos na produção e recolha de alimentos. b) Reforço da aprendizagem: vídeo "A alimentação para todos"; https://photos.app.goo.gl/zfQsGvmeEDr8VpZ5 c) Síntese das aprendizagens (pontos 2 a 7) em diálogo com alunas e alunos. Ex.: que atividades de produção de alimentos apareceram neste vídeo?.	Participativo/ colaborador (A, B, C, D, E, F, H, I); Crítico/ analítico (A, B, C, D); Cuidador de si e do outro (B, E, F, G) Criativo (A, C, D, H).	PowerPoint Vídeo (55 segundos)	3	Participação organizada e empenho na realização da atividade proposta. Compreensão e aplicação dos conceitos adquiridos.
			4. Atividades de exposição de conteúdos O comércio dos alimentos: a) A docente indica 1 aluna ou aluno para ler o 3º. parágrafo da p. 95 do manual (sobre a comercialização dos alimentos).		Manual, p. 95	3	Participação organizada e empenho na realização da atividade proposta.
			5. Atividades reforço das aprendizagens b) Reforço da aprendizagem com o vídeo: "Distribuição e transporte de alimentos" https://photos.app.goo.gl/1NonEtxALjHm4A7 c) A docente expõe a ideia de haver muitos profissionais envolvidos a produção, comércio e distribuição dos alimentos: agricultores, criadores, pescadores, caçadores, motoristas, distribuidores, comerciantes, etc. d) A docente indica 1 aluna ou aluno para ler um texto da p. 97. e) A docente explica a ideia: "Apesar de haver produção de	Participativo/ colaborador (A, B, C, D, E, F, H, I); Crítico/ analítico (A, B, C, D); Cuidador de si e do outro (B, E, F, G) Criativo (A, C, D, H).	PowerPoint Vídeo (40 segundos) Manual, p. 97	3	Participação organizada e empenho na realização da atividade proposta. Compreensão e aplicação dos conceitos adquiridos.
			Identificar situações de desperdício alimentar e ameaças à justa distribuição de bens.				

⁴¹⁴ Cf. <https://drive.google.com/file/d/1RZDggo2YyPSDzp8MPIspt8lc9fCxN-NP/view?usp=sharing>.

Reconhecer a alimentação como um Direito Humano	O direito à alimentação como Direito Humano inalienável.	alimentos suficientes para todos, muitas pessoas passam fome". 6. Atividades de exposição de conteúdos A alimentação como um Direito Humano: a) A docente indica 1 aluna ou aluno para ler um texto da p. 98. b) Reforço da aprendizagem através de um vídeo sobre o 25º Direito Humano, com destaque para o direito à alimentação https://photos.app.goo.gl/dk4XrqNjzccRVV99 7. Atividades de exploração de conteúdos O desperdício alimentar: a) A docente indica 1 aluna ou aluno para ler um texto da p. 98. b) A docente expõe a problemática da falta de bens de primeira necessidade, da fome e do desperdício alimentar. c) Reforço da aprendizagem através de dois vídeos sobre o desperdício alimentar. https://photos.app.goo.gl/Zx9DaDSoxZGC7Mh79 https://photos.app.goo.gl/fo53tZJ91J4CpvgriL8 8. Atividades de exploração de conteúdos A fome: Causas Naturais e Humanas a) Ler os excertos da p. 102 e 103 do manual. b) Reforço da aprendizagem através da visualização de um vídeo sobre as várias causas da fome. https://photos.app.goo.gl/6ZCUUy4ToSiM9TATA 9 Atividade de avaliação formativa https://wordwall.net/pt/resource/33919489 10. Síntese da aula e esclarecimento de dúvidas As alunas e alunos podem solicitar esclarecimento de dúvidas sobre os conteúdos lecionados e sobre a ficha formativa. 11. Prolongamento das aprendizagens e despedida a) A docente entrega às/aos discentes um saquinho de doces, com 2 objetivos: partilhá-los com alguém; ver o vídeo do Papa Francisco: "Alimentos para todos, um desafio moral", através do QR-Code com o link para o https://youtu.be/CyaP_UoxfNO4 . b) A docente despede-se das alunas e alunos, enquanto estes arrumam o material, permanecendo nos seus lugares.	Manual, p. 98 Vídeo (1:17 min) Manual, p. 98 Vídeo (1:09 min) Vídeo (1 min) Manual, pp. 102 e 103 Vídeo (3:32 min) Jogo para completar frases Wordwall Quadro e caneta  Resposável/autônomo (C, D, E, F, I)	4 4 4 5 2 3	Participação organizada e empenho na realização da atividade proposta. Compreensão e aplicação dos conceitos adquiridos. Participação organizada e empenho na realização da atividade proposta. Compreensão e aplicação dos conceitos adquiridos. Participação organizada e empenho na realização da atividade proposta. Compreensão e aplicação dos conceitos adquiridos. Exposição de dúvidas.
---	--	---	--	----------------------------	---

Professora: Aurora Abreu

Tabela 9: Planificação da Aula 5

Apresentação de PowerPoint:

- Apresentação para a aula 5, formato digital dinâmico⁴¹⁵.
- Apresentação para a aula 5, formato digital estático;

Acolhimento

Tal como na lição anterior, a docente dispôs no centro da sala, diante do grupo discente, uma mesa com uma toalha branca e, sobre esta, os mesmos alimentos já anteriormente estudados quanto ao seu significado simbólico e religioso: pão, água, azeite, vinho e cordeiro. Assim, o momento do acolhimento, saudação e registo de presenças, além de ter como pano de fundo o primeiro slide da apresentação de PowerPoint, contou também com uma mesa posta com diversos alimentos, a fazer lembrar o lugar da refeição e do encontro. Na mesa, os cinco conjuntos de alimentos eram reais, todos a evocar as aprendizagens já realizadas nas últimas duas aulas. Antes de dar início à lecionação, a docente dirigiu uma saudação especial à sua orientadora da Prática de Ensino Supervisionada, a orientadora Prof. Doutora Isabel Varanda.

⁴¹⁵ Cf. https://drive.google.com/file/d/1Ym9tsczSbpbOIs8ru38d_rpSUZvnET4T/view?usp=sharing; formato estático: cf. https://drive.google.com/file/d/1o90OSAGbuupsjwhlo6_JLXNFcXX6Dbp1/view?usp=sharing.

Depois, para os discentes poderem copiar para o caderno, colocou o segundo slide com o sumário da lição: «Produção, comércio e distribuição dos alimentos. A alimentação como um Direito Humano. Causas naturais e humanas da fome», que os alunos e alunas começaram a passar para os seus cadernos.

Atividades adaptadas

Ao mesmo tempo que os discentes fizeram o registo do sumário nos seus cadernos diários, a docente tratou de orientar o aluno que usufruía de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, levando ao seu lugar um jogo de puzzle⁴¹⁶, sobre o tema «Refeição: família sentada à mesa a comer», cujas peças o discente deveria organizar, de acordo com uma imagem fornecida através de uma ficha de trabalho⁴¹⁷. Deste modo, a imagem que se segue refere-se ao jogo que o aluno completou nessa mesma aula.

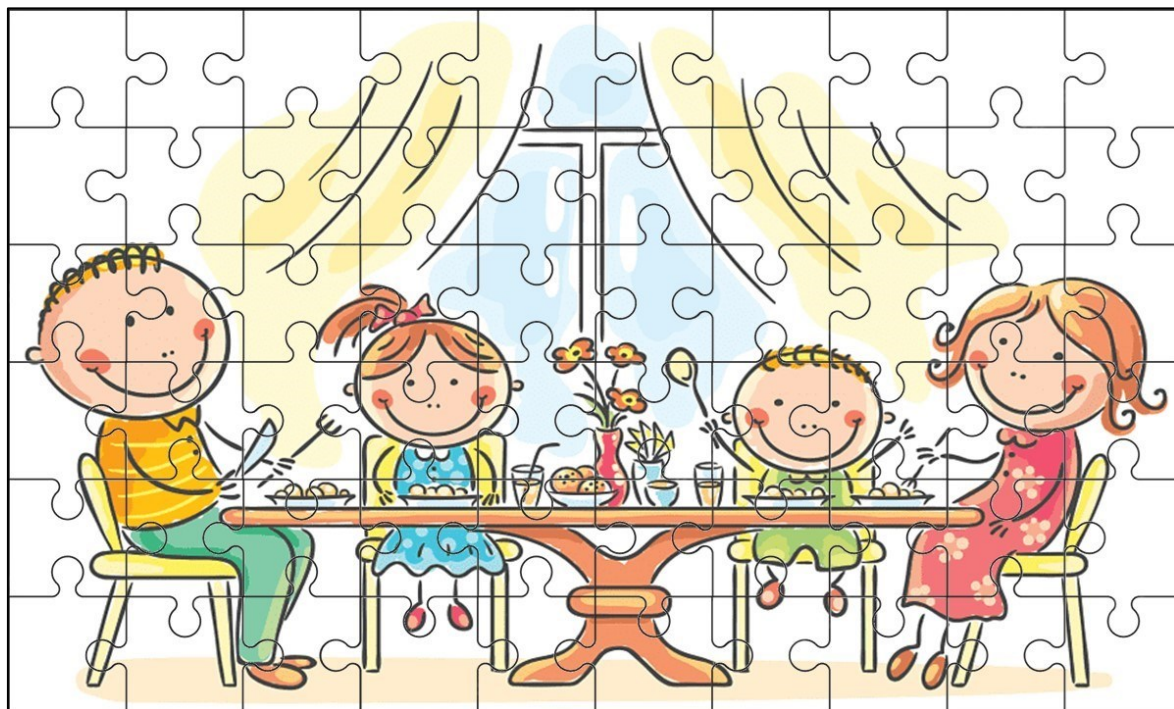


Figura 31: Atividade adaptada «Refeição: família sentada à mesa a comer»

⁴¹⁶ Cf. https://drive.google.com/file/d/131EKso70gWMpJzOMQwXD_oHImN5jk19X/view?usp=sharing.

⁴¹⁷ Cf. <https://drive.google.com/file/d/1bLu7nd1zlpwz7ptcpNpuGs-n5TT9FYXU/view?usp=sharing>.

Revisão das aprendizagens da leção anterior

Fazendo referência aos alimentos e símbolos colocados sobre a mesa, utilizados nas leções anteriores e aludindo ao terceiro slide (ver figura que se segue), as alunas e os alunos foram solicitados a referir o significado simbólico e religioso associado a cada um deles.



Figura 32: Revisão das aprendizagens da leção anterior

Assim, um dos alimentos expostos constituiu uma oportunidade de rever os conteúdos explorados nas leções anteriores, incluindo algumas aprendizagens propostas para que os discentes as realizassem livremente em casa, como foi o caso do documentário «Pão, o alimento que desafia a história», solicitado no final da segunda leção desta Unidade Letiva.

Atividade motivação das aprendizagens

Com a finalidade de introduzir o tema da leção e motivar o grupo de discentes para as aprendizagens específicas desta aula, nomeadamente sobre a produção e o comércio dos alimentos, a pretexto da questão «De onde vêm os alimentos?», a docente propôs um pequeno vídeo alusivo ao tema⁴¹⁸. As imagens são muito engraçadas, pois um grupo cereais e leguminosas percorre um longo caminho desde o campo até ao prato. Por outro lado, também a música predisponha a boa disposição, com a finalidade de despertar nos discentes o interesse pela pelos conteúdos que se iriam seguir. Como a visualização do vídeo foi precedida da pergunta direta: «De onde vêm os alimentos?», estava lançado o motivo do diálogo, em que a

⁴¹⁸ Cf. <https://photos.app.goo.gl/mRQ5DaVkRrD3wr349>.

docente procurou mobilizar os conhecimentos dos alunos e alunas sobre a origem diversa dos vários alimentos, que chegam ao prato, especialmente aqueles de que mais gostavam.

Atividades de exposição de conteúdos sobre a produção de alimentos

No que diz respeito à produção de alimentos, de acordo com a proposta de programa do Manual escolar⁴¹⁹, foram salientados os seguintes meios de produção: agricultura, pecuária, pesca, caça, recolha e outros métodos. Para explorar estes conteúdos, foi utilizado sucessivamente o seguinte esquema didático-pedagógico, conforme se pode verificar pormenorizadamente na planificação desta aula:

- a) Exposição de conteúdos realizada pela docente, com referência às definições de agricultura, pecuária, pesca, caça, recolha e outros métodos;
- b) Reforço das aprendizagens através da visualização de um vídeo alusivo ao método de produção de alimentos em apreço;
- c) Diálogo com o grupo de discentes sobre os conteúdos veiculados e com base nas imagens e comentários de cada vídeo, de acordo com a sequência dos métodos de produção de alimentos em análise.

Atividades de exposição de conteúdos sobre o comércio de alimentos

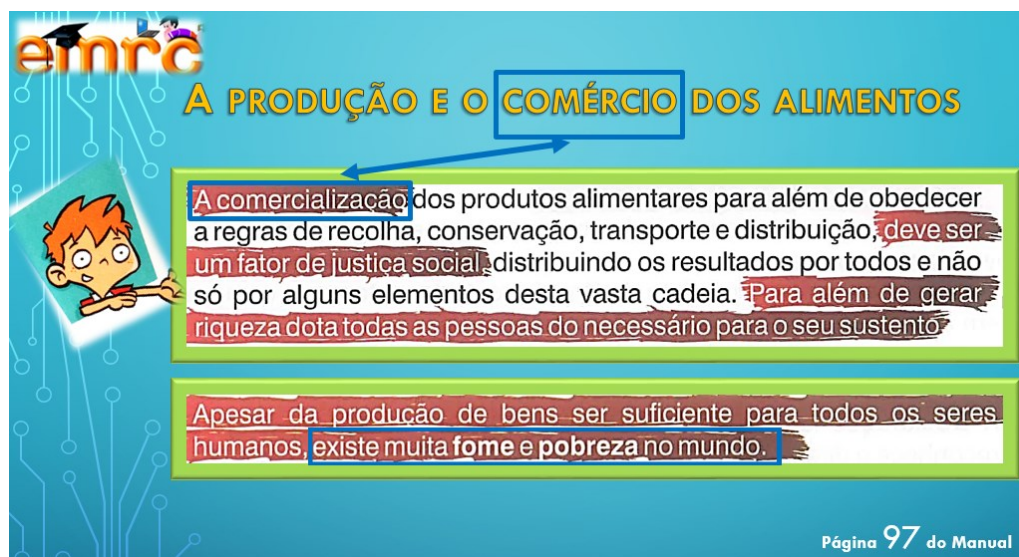


Figura 33: Produção e comércio dos alimentos

⁴¹⁹ Cf. Cristina Sá Carvalho. «Estou Contigo. Manual do 6º Ano – Educação Moral e Religiosa Católica». Lisboa: Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2015, 95.

Conforme a figura anterior, para explorar os conteúdos referentes ao comércio dos alimentos, a docente começou por indicar uma aluna para ler o terceiro parágrafo do texto da página 95 do Manual, onde se descrevem as circunstâncias e algumas regras atinentes à comercialização de produtos alimentares. Por fim, da página 97 é destacada uma afirmação que nos remete para os problemas da fome e da pobreza no mundo⁴²⁰:

Atividades de reforço das aprendizagens

Com um pequeno filme sobre a «Distribuição e transporte de alimentos»⁴²¹ foi motivado o reforço das aprendizagens realizada até aquele momento, durante a leção. A partir do conteúdo desse vídeo, a docente expôs a ideia de haver muitos profissionais envolvidos a produção, comércio e distribuição dos alimentos, tais como agricultores, criadores, pescadores, caçadores, motoristas, distribuidores, comerciantes, etc. Com base no texto extraído da página 97 do Manual escolar, a docente fez uma exposição de conteúdos sobre o facto de haver produção e recolha de alimentos suficientes para todos os habitantes do planeta, mas, apesar disso, muitas pessoas não têm o suficiente para se alimentarem e passam fome, em muito lugares do planeta.

Atividades de exposição de conteúdos sobre o direito à alimentação

Os conteúdos propostos nesta atividade de exploração são os mais importantes da presente leção, correspondendo à Aprendizagem Essencial de EMRC para o 6º ano: «Reconhecer a alimentação como um Direito Humano»⁴²². Assim, a docente tratou de expor o significado do artigo 25 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, integralmente transcrito no ponto 2 da primeira parte do nosso relatório, ao tratar o tema do bem comum na Constituição Pastoral *Gaudium et spes*, mas também fornecido aos alunos na sua redação oficial, conforme se pode constatar na seguinte imagem.

⁴²⁰ Cf. Cristina Sá Carvalho. «Estou Contigo. Manual do 6º Ano – Educação Moral e Religiosa Católica». Lisboa: Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2015, 95; 97.

⁴²¹ Cf. <https://photos.app.goo.gl/1NonEtXALjJnHM4A7>.

⁴²² Direção-Geral da Educação. «Aprendizagens Essenciais. Educação Moral e Religiosa Católica. 6.º Ano - 2.º Ciclo do Ensino Básico». 2018, 8.

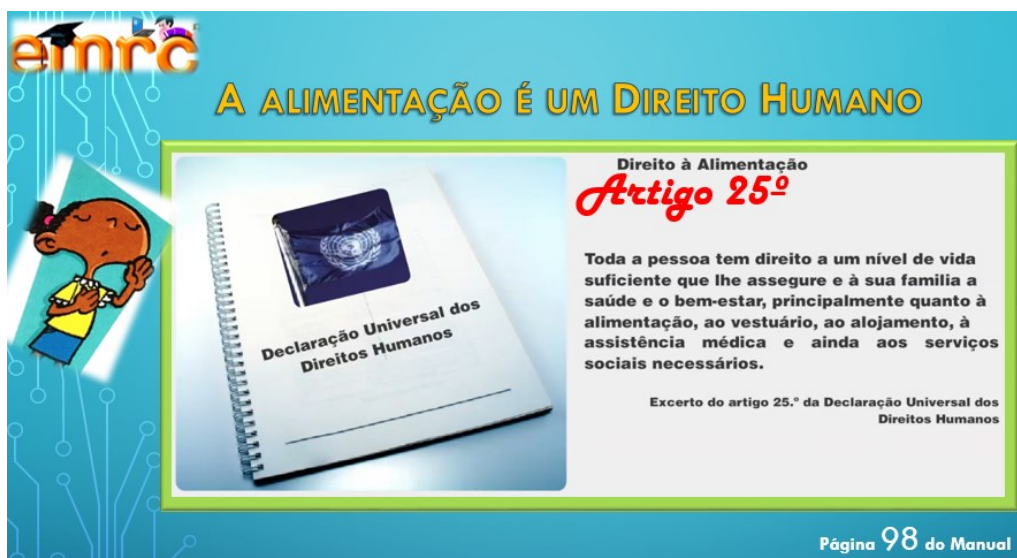


Figura 34: Apresentação da alimentação como um Direito Humano

Portanto, o nosso referencial teórico contribui decididamente para nos permitir fundamentar a alimentação como um Direito Humano, pelo que o facto de haver fome no mundo é uma prova de que o bem comum ainda não se encontra implantado totalmente no mundo. Como reforço da aprendizagem, foram lidos vários estratos do Manual escolar, a partir da página 98; e foi exibido um pequeno vídeo sobre o 25º Direito Humano, com destaque para o direito à alimentação, produzido pelo Secretariado Nacional da Educação Cristã⁴²³.

Atividades de exploração de conteúdos sobre o desperdício alimentar

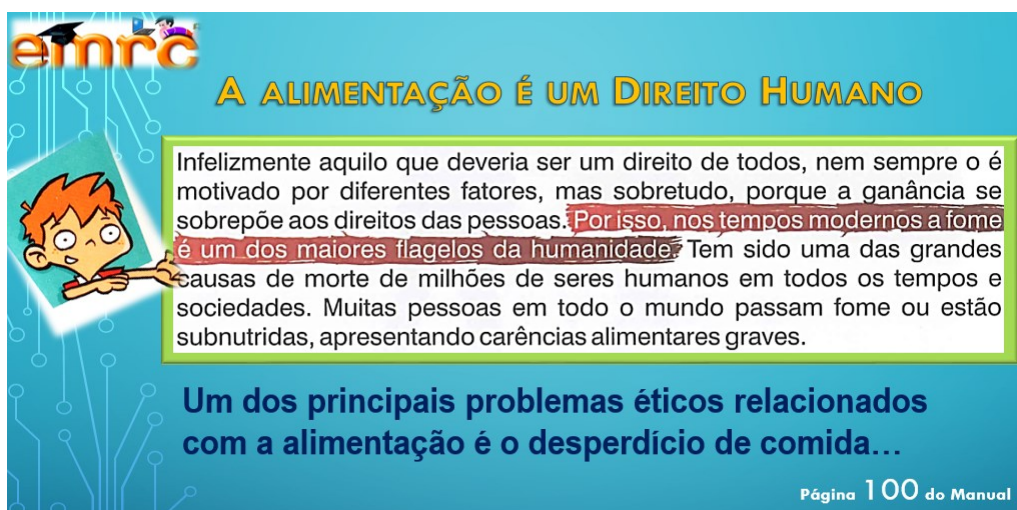


Figura 35: O desperdício alimentar

⁴²³ Cf. <https://photos.app.goo.gl/dk4XrqNjrzcJRVV99>.

Após a leitura do texto extraído da página 98 do Manual, representado na figura anterior, a docente expôs a problemática da falta de bens de primeira necessidade e da fome, relacionando-os com o problema do desperdício alimentar, do qual, muitas vezes, nós próprios somos causadores. Neste quadro, o reforço das aprendizagens foi concretizado através da visualização de dois pequenos vídeos, precisamente sobre o desperdício alimentar e como está a ser combatido em alguns países da Europa⁴²⁴.

Atividades de exploração de conteúdos sobre as causas da fome

Com esta atividade os discentes ficaram a saber que existem causas naturais e causas humanas da fome que se regista no mundo. Para isso, a docente indicou uma aluna para ler alguns excertos das páginas 102 e 103 do Manual⁴²⁵, a que a imagem abaixo se reporta:

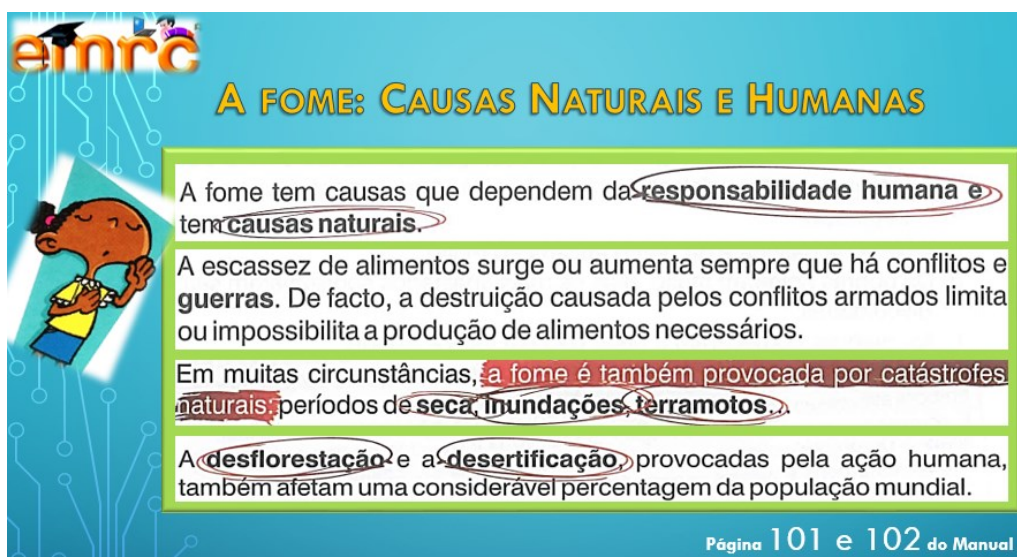


Figura 36: Causas naturais e humanas da fome

Seguiu-se um período de exposição de conteúdos, em que a docente, em diálogo com os alunos e alunas, procurou explicar e dar exemplos sobre possíveis motivos naturais e humanos, que podem causar a fome em certas regiões do mundo. Como reforço destas

⁴²⁴ Cf. <https://photos.app.goo.gl/Zx9DaDSoxZGC7Mh79>;cf. <https://photos.app.goo.gl/b53tZJ91J4CpvrL8>.

⁴²⁵ Cf. Cristina Sá Carvalho. «Estou Contigo. Manual do 6º Ano – Educação Moral e Religiosa Católica». Lisboa: Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2015, 102-103.

aprendizagens foi visualizado o vídeo sobre as várias causas da fome, produzido pelo Secretariado Nacional da Educação Cristã⁴²⁶.

Atividade de avaliação formativa

Antes de encerrar a lecionação, propusemos ao grupo de discentes uma atividade de avaliação formativa, através de um jogo com o título «Os Direitos Humanos e a fome»⁴²⁷, produzido e aplicado em formato digital, através da plataforma Wordwall. O jogo consistia na prestação de frases incompletas ao grupo de discentes, para que estes as completassem a partir de um banco de palavras previamente fornecido. O jogo foi realizado em grande grupo, tendo cada aluno e aluna rotativamente dado uma resposta, indicando cada qual uma das palavras possível. Tendo em conta a dinâmica do jogo, sempre que alguém se enganava na escolha da palavra, os colegas contribuíam com a sua ajuda para o sucesso do aluno anterior, até ser encontrada a resposta certa.

Síntese da aula e esclarecimento de dúvidas

Atendendo aos conteúdos desta atividade de avaliação formativa, a docente expôs uma breve síntese da aula, salientando sobretudo que os alimentos produzidos em todo o mundo, se fossem bem distribuídos, seriam suficientes para que todos os seres humanos se pudessem alimentar condignamente. Uma distribuição de alimentos realizada com preocupações humanitárias contribui para a construção do bem comum. O grupo de discentes concordou, enquanto a docente lhes dava a oportunidade de esclarecer quaisquer dúvidas.

Prolongamento das aprendizagens e despedida

Em seguida, a docente entregou a cada elemento da turma um saquinho de doces, do qual pendia uma etiqueta com a questão: «Já pensaste em partilhar algum alimento?». Além do desafio proporcionado pela questão, este saquinho escondia também uma atividade prática de prolongamento das aprendizagens, que consistia em visualizar o vídeo do Papa Francisco: «Alimentos para todos, um desafio moral»⁴²⁸, para ver no momento que cada aluno e aluna

⁴²⁶ Cf. <https://photos.app.goo.gl/6ZCUUy4ToSiM9TATA>.

⁴²⁷ Cf. https://drive.google.com/file/d/1hVQBLrKJFEi_JLxuVb3ofJ7iPA-Yc5ah/view?usp=sharing; cf. <https://wordwall.net/pt/resource/33919489>.

⁴²⁸ Cf. <https://youtu.be/CyaPUoxfNO4>.

achasse mais oportuno. Por isso, no reverso da etiqueta imprimimos um QR-Code com o *link* para vídeo do Santo Padre, conforme o exemplo que se segue.



Figura 37: Etiqueta dos saquinhos com doces e QR-Code com *link* para vídeo do Papa



Figura 38: Saquinhos com doces e QR-Code com *link* para vídeo do Papa

Os exemplos desta figura mostram-nos o saquinho e também a etiqueta agraçada, na sua face e reverso. Por fim, a docente despediu-se das alunas e alunos, enquanto estes arrumavam o material, permanecendo nos seus lugares, à espera da lecionação seguinte, conforme está prevista no seu horário escolar.

Apreciação crítica da Aula

Nesta aula o tempo de acolhimento foi reduzido em um minuto, atendendo a que, pela experiência adquirida ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, 5 minutos eram suficientes para realizar as atividades previstas. A revisão das aprendizagens incidiu sobre os temas das duas últimas aulas, sobre o significado simbólico e religioso associado ao pão, água, azeite, vinho e cordeiro. A estratégia foi bem sucedida, porque os alunos e alunas mostraram ter assimilado os conteúdos e, ao mesmo tempo, a docente pôde utilizar as suas abordagens para dar início às novas aprendizagens. O vídeo de motivação surtiu efeito porque foi muito bem acolhido pela turma, gerando boa disposição e predisposição para os temas da produção e do comércio dos alimentos. Na exposição de conteúdos as diversas estratégias e recursos de ensino utilizados obtiveram bom acolhimento e mostraram-se adequadas. Os vídeos, por estarem perfeitamente ajustados ao planejado, alternados com momentos de exposição e diálogo, marcaram o ritmo das aprendizagens, pelo que não houve momentos de inatividade. Durante a leção, todos os alunos e alunas que o solicitaram puderam contribuir para enriquecer as aprendizagens, dando exemplos da sua vida real, ou colocando dúvidas e questões. Na atividade de avaliação formativa foi utilizada a mesma ferramenta digital da semana anterior, mas com outro jogo, pois proporciona uma interação pertinente em grande grupo, pois é projetada para toda a turma ao mesmo tempo, podendo todos acompanhar cada questão e pensar baixinho na resposta, que apenas um discente pode dar em voz alta. O objetivo desta atividade foi amplamente cumprido, não só porque os discentes gostaram e participaram com aproveitamento, mas também porque tornou evidente que o grupo tinha compreendido e assimilado os conteúdos lecionados.

AULA 6: Luta contra a fome, partilha, solidariedade e voluntariado

Domínios:

- Cultura cristã.
- Visão cristã da vida.
- Ética e Moral

Aprendizagens Essenciais de EMRC para o 6º Ano

- Compreender a dimensão simbólica dos alimentos.
- Sentido ético da produção e comércio de alimentos.
- Reconhecer a alimentação como um Direito Humano.
- Caracterizar instituições nacionais e internacionais vocacionadas para a eliminação da fome.
- Assumir a atitude do voluntariado e o valor da solidariedade.
- Descobrir que a partilha dos bens supõe a partilha de si.



Conteúdos:

- O significado simbólico-religioso dos alimentos.
- Produção, comércio e distribuição dos alimentos.
- O direito à alimentação como Direito Humano inalienável.
- Instituições nacionais e internacionais que lutam contra a fome.

Planificação da aula 6⁴²⁹

Domínios	Aprendizagens Essenciais	Conteúdos	Ações/Estratégias de Ensino orientadas para o Perfil dos Alunos	Descritores do Perfil dos Alunos	Recursos	Tempo minuto	Avaliação formativa
Acolhimento e Sumário: SUMÁRIO: Instituições que lutam contra a fome. Partilha, solidariedade e voluntariado.			1. Breve saudação e acolhimento; 2. Verificação das presenças; 3. Registo do sumário.	Sistematizador/ organizador (A, B, C, I)	Sorriso, Caderno Diário Computador, internet e PowerPoint	5	Material, atitudes, postura, pontualidade, responsabilidade; registo da assiduidade.
Cultura cristã	Compreender a dimensão simbólica dos alimentos.	O significado simbólico-religioso dos alimentos.	1. Revisão das aprendizagens das aulas anteriores As alunas e os alunos são solicitados para referir o que aprenderam nas aulas anteriores, nomeadamente: a) Significado da palavra «Partilhar». b) Episódios bíblicos em que surgem referências a alimentos ou refeições. c) A simbologia associada ao pão, água, azeite, vinho e cordeiro. d) A produção e distribuição dos alimentos. e) A alimentação como um Direito Humano (Artigo 25º). f) A fome no mundo: causas naturais e humanas. 2. Exposição de conteúdos Instituições e organizações que lutam contra a fome: a) A docente indica 1 aluna ou aluno para ler o 1º e 2º parágrafos da p. 105 do manual; b) A docente expõe o papel das instituições/organizações que lutam contra a fome. Explica o significado de ONG. c) A docente indica 1 aluna ou aluno para ler o 3º parágrafo p. 105 do manual. Introduce a FAO e o Banco Alimentar Contra a Fome; d) A docente indica 1 aluna ou aluno para ler o 4º e 5º parágrafo p. 105 do manual. Depois, define os objetivos da FAO. e) A docente indica 1 aluna ou aluno para ler o 1º parágrafo p. 106 do manual. Depois, define a missão do Banco Alimentar Contra a Fome; e a sua relação com as Instituições de solidariedade social (ex. as Misericórdias).	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, I) Participativo/ colaborador (A, B, C, D, E, F, H, I);	Caderno diário PowerPoint	4	Grelha de observação direta (sempre). Participação organizada e empenho na realização da atividade proposta.
Visão cristã da vida	Sentido ético da produção e comércio de alimentos.	Produção, comércio e distribuição dos alimentos.		Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, I)	Jogo para completar frases Wordwall	5	Compreensão e aplicação dos conceitos adquiridos Participação organizada e empenho na realização da atividade proposta. Compreensão e aplicação dos conceitos adquiridos.
Ética e Moral	Reconhecer a alimentação como um Direito Humano Caracterizar instituições nacionais e internacionais vocacionadas para a eliminação da fome	O direito à alimentação como Direito Humano inalienável. Instituições nacionais e internacionais que lutam contra a fome		Participativo/ colaborador (A, B, C, D, E, F, H, I); Crítico/ analítico (A, B, C, D); Cuidador de si e do outro (B, E, F, G) Criativo (A, C, D, H).	Manual, p. 105 PowerPoint Manual, p. 106	Participação organizada e empenho na realização da atividade proposta. Compreensão e aplicação dos conceitos adquiridos.	

⁴²⁹ Cf. <https://drive.google.com/file/d/1SWq8pQTZNUlJnCEc0k6wBk-eyAOg3kN2/view?usp=sharing>.

Assumir a atitude do voluntariado e o valor da solidariedade	Descobrir que a partilha dos bens supõe a partilha de si	<p>3. Síntese e reforço das aprendizagens b) Vídeo "Luta contra a fome no mundo": https://photos.app.goo.gl/QwJ3sxaaPubR1X8</p> <p>4. Exposição de conteúdos Partilha, solidariedade e voluntariado: a) A Docente introduz o tema do voluntariado em ligação com a partilha e a solidariedade. c) A docente indica 1 aluna ou aluno para ler o 1º parágrafo p. 107 do manual. Depois, expõe os princípios que definem o voluntariado e da solidariedade.</p> <p>5. Síntese e reforço das aprendizagens Vídeo "A vida dos outros: o que é o Voluntariado": https://photos.app.goo.gl/qayrL69xxizfEjJ19 Dinâmica Como te sentirias se fosses voluntário/a do Banco Alimentar contra a Fome?</p> <p>6. Atividade avaliação formativa Instituições que lutam contra a fome: https://wordwall.net/pt/resource/11692962</p> <p>7. Dinâmica de grupo O exercício do tema: "A partilha do pão". a) Visualização do vídeo "Uma família humana - comida para todos": https://photos.app.goo.gl/mRt6t2KoyBUgVVe7 b) A docente entrega às/aos discentes um saquinho higienizado com um pequeno lanche (sumo, pão de leite e 2 rebuçados). c) Desafio: Faz como no vídeo! Os 2 rebuçados não podem ser para que os recebeu, mas têm de ser partilhados com um/a colega.</p> <p>8. Prolongamento das aprendizagens a) Distribuir o postal sobre "A partilha do pão"; b) <i>Link</i> em QR-Code para o excerto do filme do NT sobre o relato da Última Ceia; c) Texto de enquadramento da cena bíblica com a simbologia do pão, associada ao corpo de Jesus e ao sacramento da Eucaristia.</p> <p>9. Síntese da aula e esclarecimento de dúvidas a) As alunas e alunos podem solicitar esclarecimento de dúvidas sobre os conteúdos lecionados e sobre a ficha formativa.</p>	<p>Participativo/ colaborador (A, B, C, D, E, F, H, I); Crítico/ analítico (A, B, C, D); Cuidador de si e do outro (B, E, F, G) Criativo (A, C, D, H).</p> <p>Participativo/ colaborador (A, B, C, D, E, F, H, I); Crítico/ analítico (A, B, C, D); Cuidador de si e do outro (B, E, F, G) Criativo (A, C, D, H).</p> <p>Participativo/ colaborador (A, B, C, D, E, F, H, I); Crítico/ analítico (A, B, C, D); Cuidador de si e do outro (B, E, F, G) Criativo (A, C, D, H).</p> <p>Participativo/ colaborador (A, B, C, D, E, F, H, I); Crítico/ analítico (A, B, C, D); Cuidador de si e do outro (B, E, F, G) Criativo (A, C, D, H). </p> <p>Participativo/ colaborador (A, B, C, D, E, F, H, I); Crítico/ analítico (A, B, C, D); Cuidador de si e do outro (B, E, F, G) Criativo (A, C, D, H). Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, I)</p>	<p>PowerPoint</p> <p>Vídeo (1:53 min) Manual, p. 107</p> <p>Vídeo (2:18 min)</p> <p>Jogo para completar frases Wordwall</p> <p>PowerPoint Vídeo (1:02 min)</p> <p></p> <p>Quadro e caneta</p> <p>Ficha de auto e heteroavaliação</p>	6	Participação organizada e empenho na realização da atividade proposta.
					5	Compreensão e aplicação dos conceitos adquiridos.
					5	Participação organizada e empenho na realização da atividade proposta.
					5	Compreensão e aplicação dos conceitos adquiridos.
					5	Compreensão e aplicação dos conceitos adquiridos.
					2	Compreensão e aplicação dos conceitos adquiridos. Exposição de dúvidas.
					2	Compreensão e aplicação dos conceitos adquiridos.
					4	
					2	

Professora: Aurora Abreu

Tabela 10: Planificação da Aula 6

Apresentação de PowerPoint:

- Apresentação para a aula 6, formato digital dinâmico⁴³⁰.
- Apresentação para a aula 6, formato digital estático;

Acolhimento

Como habitual, a docente dirigiu-se para a sala de aula antes do início do tempo letivo, para preparar o espaço, dispor os materiais didáticos, ligar os dispositivos eletrónicos e projetar o primeiro slide da apresentação de PowerPoint da lição. À chegada das alunas e alunos, o acolhimento compreendeu uma saudação, ora individual ora de pequenos grupos, e algumas

⁴³⁰ Cf. <https://drive.google.com/file/d/1VntfsoInl4fo4waW65e8RWb26Q-uSczy/view?usp=sharing>; formato estático: cf. https://drive.google.com/file/d/1P4o8jOhSv_F_JtgliWO6Ve4P2dezvx1v/view?usp=sharing.

palavras de circunstância. Enquanto o grande grupo se acomodava nos respetivos lugares, foi solicitado que todos colocassem sobre a mesa de trabalho cadernos, manuais de EMRC e esferográficas. Em seguida procedemos à verificação das presenças, ao mesmo tempo que projetávamos o 2º slide, pedindo que fizessem o registo do sumário nos cadernos, cujo conteúdo foi o seguinte: «Instituições que lutam contra a fome. Partilha, solidariedade e voluntariado».

Atividades adaptadas

Ao longo das seis aulas, que correspondem à nossa Prática de Ensino Supervisionada, constatámos que a atividade que o aluno com necessidades educativas específicas realiza com mais motivação, em sala de aula, é a construção de puzzles. Assim, preparámos previamente um puzzle, cuja imagem corresponde à capa da Unidade Letiva 3, do 6º Ano de escolaridade: «A Partilha do Pão»⁴³¹, a que acrescentámos o logotipo e designação do Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, no rodapé. Portanto, enquanto o restante grupo registava o sumário nos cadernos respetivos, dirigimo-nos ao lugar deste aluno para o orientar nas aprendizagens e lhe entregar a ficha com a atividade adaptada⁴³², assim como as peças do puzzle, conforme a imagem que se segue, mais abaixo.

A pertinência da utilização desta imagem na atividade adaptada prende-se não só com o facto de representar a partilha de um lanche entre colegas de escola, mas também por ter sido a imagem que esteve presente no primeiro e no último slide das apresentações de PowerPoint, de todas as aulas, no momento do acolhimento e da despedida⁴³³. Além desta atividade, o aluno participou, com as devidas adequações, na Dinâmica de Grupo realizada perto do final da aula, aí se descreve.

⁴³¹ Cf. https://drive.google.com/file/d/1V-_ZJoUVwhAUBem5plFRaq2e2XeJdm0V/view?usp=sharing; Cf. Cristina Sá Carvalho. «Estou Contigo. Manual do 6º Ano – Educação Moral e Religiosa Católica». Lisboa: Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2015, 80-81.

⁴³² Cf. https://drive.google.com/file/d/1VqfxPGuwvkyUzFu5lNo0KszNdUhgWsS_/view?usp=sharing.

⁴³³ Cf. https://drive.google.com/file/d/1P4o8jOhSv_F_JtgliWO6Ve4P2dezvx1v/view?usp=sharing.

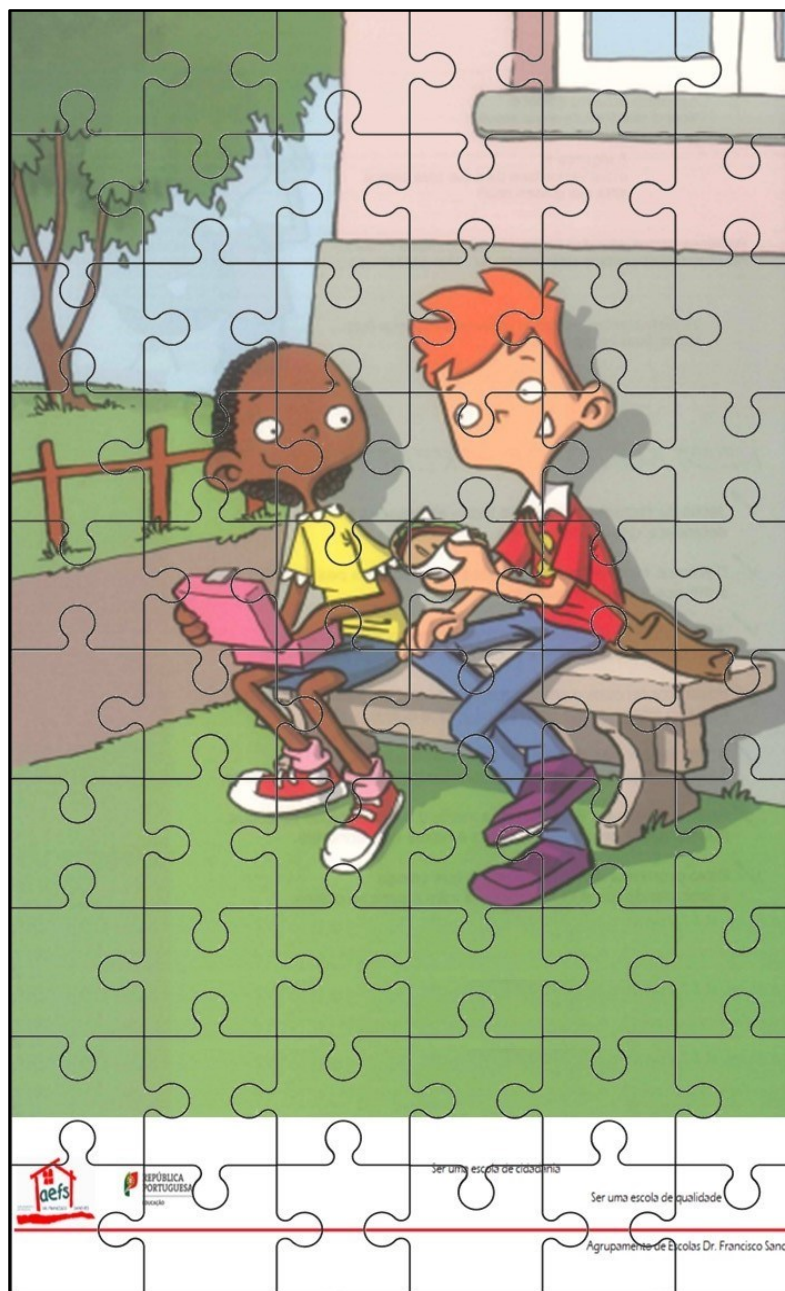


Figura 39: Atividade adaptada «Partilha de um lanche entre colegas»

Revisão das aprendizagens das aulas anteriores

Sendo esta leção a última de uma sequência de seis, em que desenvolvemos os conteúdos e as Aprendizagens Essenciais da 3ª Unidade Letiva do 6º Ano de EMRC, cuidámos que a revisão das aprendizagens fosse alargada aos temas mais importantes desenvolvidos durante toda a nossa Prática de Ensino Supervisionada. Assim, ao solicitarmos que os alunos e alunas se pronunciassem sobre o que tinham aprendido nas aulas anteriores, quisemos que fossem tocados os seguintes pontos:

- Significado da palavra «Partilhar».
- Episódios bíblicos em que surgem referências a alimentos ou refeições.
- A simbologia associada ao pão, água, azeite, vinho e cordeiro.
- A produção e distribuição dos alimentos.
- A alimentação como um Direito Humano (Artigo 25º).
- A fome no mundo: causas naturais e humanas.

Para apoiar este conjunto de revisões das aprendizagens preparámos uma sequência de slides, a partir das dinâmicas, trabalhos e materiais didático-pedagógicos utilizados nas leccionações anteriores, que as figura que se seguem procuram representar.



Figura 40: Revisão das aprendizagens das aulas anteriores

Exposição de conteúdos sobre instituições e organizações que lutam contra a fome

Pegando nas intervenções dos alunos e alunas proferidas durante a revisão das aprendizagens das lições anteriores, sobretudo relacionadas com a alimentação enquanto Direito Humano e o paradoxo de haver pessoas que passam fome no mundo, a docente focou a sua exposição no facto de haver instituições e organizações que lutam contra a fome,

procurando caminhos para a construção do bem comum. Neste contexto, pediu que se lessem os 1º e 2º parágrafos da página 105 do Manual, onde se define o papel das instituições e organizações que lutam contra a fome, incluindo o significado da sigla ONG, isto é, Organização Não Governamental, com a qual muitas dessas organizações se apresentam. Para exemplificar a docente citou duas organizações que lutam contra a fome, a primeira menos conhecida dos discentes: a FAO, ou seja, a Food and Agriculture Organization, das Nações Unidas; e outra mais conhecida: o Banco Alimentar Contra a Fome, que alguns dos presentes já conheciam, por terem visto voluntários com a camisola e os saquinhos do Banco Alimentar Contra a Fome, à entrada de superfícies comerciais. Na sua exposição, a docente tratou de explicar o significado das siglas e de definir os seus objetivos, caracterizando estas instituições como aquelas que, no nosso território nacional e em todo o mundo, trabalham na luta contra a fome. Como em Portugal o Banco Alimentar Contra a Fome não entrega os produtos alimentares que recolhe diretamente às pessoas que deles necessitam, mas a instituições de solidariedade social, intermediárias, a exposição continuou com a explicação do significado e trabalho destas instituições, que muitas vezes lidam diretamente com as pessoas que passam fome. Delas expôs o exemplo das Misericórdias, em geral, que há vários séculos têm desempenhado um papel essencial no apoio aos cidadãos mais carenciados. Deste modo, se deu cumprimento a uma das Aprendizagens Essenciais previstas para esta Unidade Letiva, designadamente: «Caracterizar instituições nacionais e internacionais vocacionadas para a eliminação da fome»⁴³⁴.

Atividade de síntese e reforço das aprendizagens

Como síntese e reforço das aprendizagens a docente propôs a visualização de um vídeo, produzido pelo Secretariado Nacional da Educação Cristã, que trata o tema «A luta contra a fome no mundo»⁴³⁵, que explana as matérias até aqui desenvolvidas, com a vantagem de estabelecer uma ligeira ponte com as aprendizagens da aula anterior. Depois da visualização do vídeo, a docente em diálogo com o grupo de discentes fez uma síntese destas aprendizagens.

⁴³⁴ Direção-Geral da Educação. «Aprendizagens Essenciais. Educação Moral e Religiosa Católica. 6.º Ano - 2.º Ciclo do Ensino Básico». 2018, 8.

⁴³⁵ Cf. <https://photos.app.goo.gl/QwjJj3sxaaPubR1X8>.

Exposição de conteúdos sobre partilha, solidariedade e voluntariado

Nesta exposição a docente introduziu o tema do voluntariado em estreita ligação com os princípios da partilha, da solidariedade e da gratuitidade, na medida em que são os gestos gratuitos que mais engrandecem o ser humano. O voluntariado solidário, na luta contra a fome, traduz-se, muitas vezes, em ações simples, mas eficazes, que podemos fazer individualmente. Todavia, quando o voluntariado é estruturado no âmbito de instituições e organizações, em que há um trabalho realizado em equipa, geralmente tem maior impacto para a construção do bem comum.

Atividade de síntese e reforço das aprendizagens

Para síntese e reforço das aprendizagens a docente propôs a visualização de um pequeno vídeo sobre a temática do voluntariado, intitulado «A vida dos outros: o que é o Voluntariado»⁴³⁶, onde se define o voluntariado e as implicações que tem para a vida do próprio voluntário e para a vida daqueles que usufruem do seu trabalho voluntário.



Figura 41: Apresentação do vídeo sobre o voluntariado

⁴³⁶ Cf. <https://photos.app.goo.gl/gayrL69xxizfEjJ19>.

Na sequência da visualização deste vídeo, a docente solicitou aos alunos e alunas que se imaginassem, às 10 horas da manhã, na entrada de uma superfície comercial, com uma camisola do Banco Alimentar Contra a Fome. O que fariam e como se sentiriam. Voluntariamente, foram dando a sua opinião e imaginando os seus sentimentos, nomeadamente algum compreensível acanhamento e timidez. Depois, quando já ninguém tinha nada a acrescentar, pediu ao grupo que se imaginasse ao final do dia, por exemplo, às 19 horas, com um contentor cheio de sacos com bens de primeira necessidade oferecidos por pessoas anónimas, sem pedir nada em troca, e dissessem como se sentiriam nessa situação. Os testemunhos foram unânimes em traduzir orgulho e muita satisfação. Esta dinâmica contribuiu para que grupo de discentes se inteirasse, com mais conhecimento e realismo, de uma das Aprendizagens Essenciais desta Unidade Letiva, que consiste em «Assumir a atitude do voluntariado e o valor da solidariedade»⁴³⁷.

Atividade de avaliação formativa

Como atividade de avaliação formativa dessa lecionação, foi proposto um jogo sobre as «Instituições que Lutam Contra a Fome»⁴³⁸, através da plataforma Wordwall. O jogo consistia em abrir virtualmente um conjunto de caixas, cada uma das quais dava acesso a duas possibilidades de resposta, que os alunos e alunas, cada um por sua vez, tinham de escolher. Este tipo de jogos têm a vantagem de poderem ser realizados em grande grupo, com a participação individual de cada discente, na medida em que cada questão é projetada na tela para que todos possam ver, cabendo à docente a condução da sequência de questões/caixas e a indicação de quem deve dar a resposta.

Dinâmica de Grupo sobre a partilha

A Dinâmica de Grupo foi criada por nós com o intuito de exercitar o tema da Unidade Letiva: «A partilha do pão». Ou seja, pretendíamos criar uma estratégia que levasse os alunos e alunas a partilhar entre si algum alimento, nas devidas condições sanitárias, sobretudo por se tratar de materiais comestíveis. A dinâmica começou por ser introduzida através da visualização

⁴³⁷ Direção-Geral da Educação. «Aprendizagens Essenciais. Educação Moral e Religiosa Católica. 6.º Ano - 2.º Ciclo do Ensino Básico». 2018, 8.

⁴³⁸ Cf. <https://wordwall.net/pt/resource/34395699>.

curtíssimo do vídeo «Uma família humana - comida para todos»⁴³⁹, cujo argumento passa por observarmos as interações de um pequeno grupo de pessoas que, para se alimentarem precisam de utilizar colheres grandes como se fossem remos de um barco, tal como se representa na seguinte figura.



Figura 42: Vídeo «Uma família humana - comida para todos»

Os comensais não conseguem levar a colher à própria boca e disputam entre si um prato de comida. A dada altura, uma senhora lembra-se de encher a colher de comida e, em vez de tentar servir-se a si mesma, leva a colher à boca de quem está diante de si, alimentando-o. O mesmo gesto é repetido pelos restantes intervenientes, ficando todos saciados e, com isso, todos se tornam coloridos, deixando de ser cinzentos. O filme é uma parábola interessante sobre a nossa temática, pois ensina a cuidar do *outro*, cujo rosto nos convoca, conforme ficou fundamentado no referencial teórico deste trabalho, a partir do pensamento de Emmanuel Lévinas.

Para executar a prática a Dinâmica de Grupo, a docente começou por entregar ao grupo de discentes pequenos sacos de plástico, devidamente higienizados e depois de terem cumprido um período de 48 horas de reserva numa caixa de cartão fechada, com alguns alimentos: um

⁴³⁹ Cf. <https://photos.app.goo.gl/jmRt6t2KoyBUgVVe7>.

pacote de sumo individual, um pão de leite empacotado e 2 rebuçados, conforme se representa na figura:



Figura 43: Preparação dos alimentos para a Dinâmica de Grupo

Como regra, ninguém podia abrir o saco enquanto não fosse dada essa indicação. Antes, porém, a docente colocou o seguinte desafio: «Vamos fazer como vimos no vídeo». Então deu estas orientações: «Os 2 rebuçados não podem ser comidos pelo/a próprio/a, mas devem ser partilhados. Esta dinâmica gerou uma espontânea e simbólica partilha de alimentos.

Prolongamento das aprendizagens

No mesmo saquinho de plástico constava, como pode ver-se na imagem acima, um postal que faz memória das lecionações sobre «A partilha do pão», juntamente com o *link* em QR-Code para o excerto do filme do NT sobre o relato da Última Ceia, assim como um texto de enquadramento da cena bíblica face à simbologia do pão associada ao Corpo de Jesus e ao Sacramento da Eucaristia. Deste modo, de forma atrativa, cada discente pôde dar continuidade às aprendizagens. Segue-se a reprodução do texto que constava no verso do referido postal, em tamanho real:

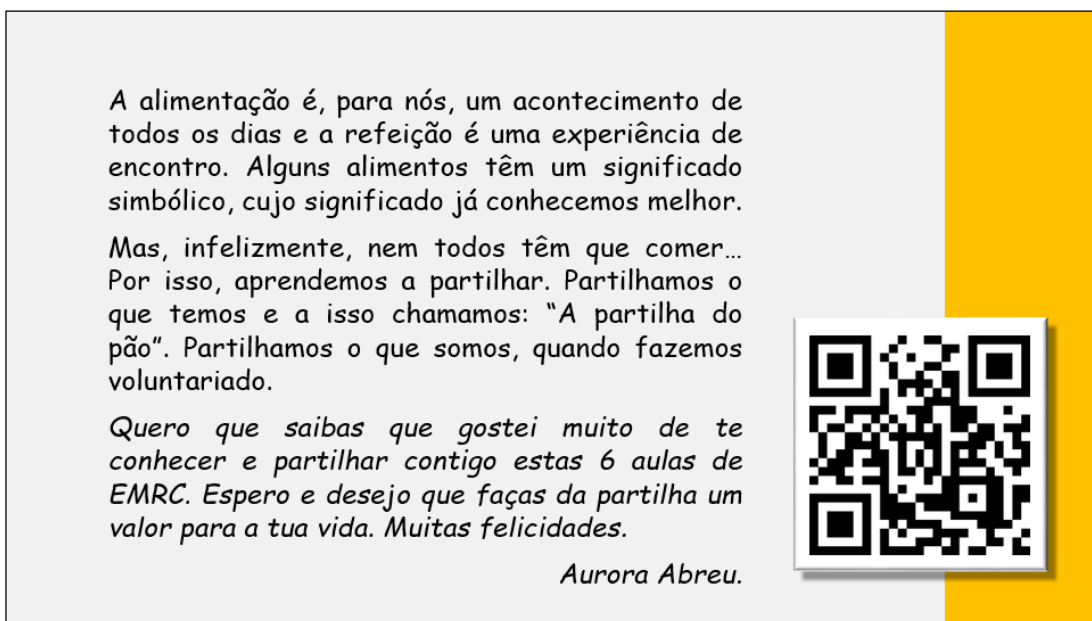


Figura 44: Postal entregue aos discentes na última aula (verso)

Síntese da aula e esclarecimento de dúvidas

A síntese da aula e a possibilidade de esclarecer as dúvidas ocorreu na sequência da Dinâmica de Grupo sobre a partilha, que acabava de se realizar. A transição foi feita no momento em que a docente tomou a palavra e lembrou a importância do trabalho voluntário, tanto para o próprio como para o próximo. Nas questões da luta contra a fome, insistiu em que a alimentação é um Direito Humano inalienável, pelo que todos devemos lutar para que a ninguém falte o «pão». Depois questionou o grupo para saber se tinham alguma dúvida que precisassem de esclarecer.

Autoavaliação e heteroavaliação dos discentes

Seguiu-se o momento de fazer a auto e heteroavaliação, de acordo com uma ficha distribuída em papel⁴⁴⁰, que os alunos e alunas preencheram anonimamente e entregaram à docente. A ficha reúne um conjunto de descritores atinentes ao trabalho realizado durante as seis lecionações, que correspondem à nossa Prática de Ensino Supervisionada, sobre a «Partilha do Pão», divididos na avaliação do próprio discente (autoavaliação) e do desempenho docente

⁴⁴⁰ Cf. https://drive.google.com/file/d/1AHH90t6G8gHZxjrDDymm4HR5b_M038tA/view?usp=sharing.

(heteroavaliação). No primeiro caso, questiona-se a opinião do aluno ou aluna sobre o seu próprio desempenho:

- Gostei das tarefas realizadas.
- Senti-me envolvido nas atividades.
- Senti-me confortável e gostei do método de trabalho.
- Estive interessado em saber mais sobre a partilha e a alimentação.
- Estive interessado em saber mais sobre a simbologia dos alimentos.
- Estive interessado em aprender a partilhar o pão (alimentos em geral).
- Fiquei a conhecer melhor os/as colegas.
- Gostei de aprender através de jogos e questionários eletrónicos.
- As tarefas foram adequadas aos meus interesses e necessidades.
- O que aprendi vai ser útil para mim fora da escola.
- Comportei-me de forma adequada.

No segundo caso, com os seguintes descritores, é questionada a opinião do aluno ou aluna sobre se a docente:

- Domina os conteúdos da matéria.
- Motiva-me para participar nas aprendizagens.
- Motiva-me a aprender.
- Esclarece as minhas dúvidas sobre os assuntos.
- Utiliza materiais interessantes, que me ajudem a entender os temas.

A recolha das respostas é feita segundo uma escala de Likert de tripla entrada: «Sempre», «Às vezes» e «Nunca», ilustrada por três *emoji*, conforme se pode ver na figura:




	SEMPRE	ÀS VEZES	NUNCA
NA MINHA OPINIÃO:			
Gostei das tarefas realizadas.			

Figura 45: Escala de Likert de tripla entrada para auto e heteroavaliação

Este método de recolha de dados, desenvolvido por Rensis Likert, em 1932, é um dos mais simples de utilizar e de grande eficácia. Consiste em fornecer um conjunto de itens apresentados sob a forma de afirmações sobre as quais é solicitada a reação/opinião dos participantes, escolhendo uma das categorias previstas na escala⁴⁴¹.

Encerramento da leção e despedida

Tendo recolhidas todas as fichas de auto e heteroavaliação, a docente informou que na aula seguinte quem retomaria as leções de EMRC seria a professora titular da disciplina, despedindo-se, assim, e agradecendo aos alunos e à professora a oportunidade de estágio que lhe foi permitida. Por sua vez, as alunas e alunos retribuíram as despedidas e, permanecendo nos seus lugares, ficaram a arrumar o material, enquanto a docente se retirava.

Apreciação crítica da Aula

Sento esta a última das 6 aulas previstas para a Prática de Ensino Supervisionada procurámos fazer com que a revisão das aprendizagens foi mais abrangente e tocando os principais conteúdos tratados desde o começo da leção da nossa Unidade Letiva, sobre «A Partilha do Pão».

A estratégia, que surtiu efeito, consistiu em introduzir cada temática de forma oral, mas acompanhados pela projeção de uma imagem retirada das apresentações das aulas anteriores, que focasse o grande grupo na questão principal. Deste modo, os alunos e alunas não tiveram dificuldade em recordar as aprendizagens anteriores, em particular o significado da palavra «Partilhar»; os episódios bíblicos estudados sobre alimentos, alimentação e refeições; a significado simbólico e religioso o pão, água, azeite, vinho e cordeiro; as formas produção e distribuição dos alimentos e a injusta distribuição dos bens de primeira necessidade; a alimentação defendida como direito de todos, no Artigo 25º dos Direitos Humanos; a fome e as suas causas naturais e humanas.

Pegando precisamente neste último ponto, a docente fez a transição para o momento da exposição de conteúdos, introduzindo o tema das instituições e organizações que lutam contra a fome no mundo, com destaque para um exemplo internacional, como a FAO, e o Banco

⁴⁴¹ Cf. Roberto Hernández Sampieri; Carlos Fernández Collado; María del Pilar Baptista Lucio. «Metodología de la Investigación». Madrid: McGRAW-HILL, 2014, 238.

Alimentar Contra a Fome. Antes de encetar o diálogo, também aqui, tal como ocorreu nas lecionações anteriores, a docente solicitou a um discente a leitura de um parágrafo do Manual escolar selecionado, cabendo ao grande grupo ler, em uníssono, a frase em destaque. Estando esta estratégia já incorporada na turma, correspondeu ao esperado e manteve o grupo focado no texto e no seu conteúdo.

O mesmo método foi utilizado nas restantes exposições de conteúdo, o que facilitou o diálogo e interação entre docente e discentes. Depois de cada aprendizagem ocorreu também, com grande proveito, um momento de síntese de conteúdos e de reforço, organizado em torno da orientação da docente e da exibição de dois pequenos vídeos, respetivamente sobre a uta contra a fome no mundo e o voluntariado.

Seguiu-se uma atividade de avaliação formativa, com recurso a um jogo de perguntas de resposta múltipla proposto através da ferramenta Wordwall, já conhecida pela turma, à qual atribuímos grande eficácia formativa e capacidade para monitorizar as aquisições realizadas pelos alunos e alunas.

Tendo trabalhado com a turma todos as Aprendizagens Essenciais previstas no programa da disciplina para esta Unidade Letiva, reservamos um tempo com o objetivo de realizar uma atividade prática, que permitisse ao alunos e alunas experimentar, de alguma forma, o vasto conjunto de conteúdos veiculados. A atividade, atrás descrita, foi extremamente bem recebida pelo grupo, criando um momento de introspeção, ao visualizar e refletir sobre o vídeo, e um tempo de interação dos alunos e alunas, concretizando uma ação de partilha entre si. A atividade foi comentada pelos discentes, mostrando que tinham compreendido o seu significado, dentro do contexto das aprendizagens, tendo sido também ocasião de síntese e esclarecimento de dúvidas.

Por fim, a docente solicitou o preenchimento da ficha de auto e heteroavaliação, uma atividade que decorreu segundo o esperado, não tendo sido necessário explicar cada proposição, mas apenas as instruções gerais e a chamada de atenção para que não registassem o seu nome na ficha.

4. Reflexão crítica sobre a Prática de Ensino Supervisionada

A Prática de Ensino Supervisionada, que é objeto deste relatório, realizou-se na escola sede do Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, em Braga, com os alunos e alunas inscritos em EMRC de uma turma do 6º Ano de escolaridade. Teve como suporte das aprendizagens o desenvolvimento da Unidade Letiva «A Partilha do Pão», a terceira prevista no Programa.

Antes de darmos início às lecionações, tratámos de nos apresentar ao grupo discente e conhecer os seus elementos, pelo que, com a concordância da professora cooperante assistimos a algumas aulas, observando não apenas comportamentos e atitudes, mas também os conhecimentos e capacidades evidenciadas por cada um. Desta observação resultou igualmente o levantamento das características da sala, nomeadamente no que respeita às condições da sala, dos equipamentos informáticos e eletrónicos, quadro, painéis, janelas, mesas e secretária do professor. Estas observações, aparentemente informais, foram determinantes para nos imaginarmos naquela sala de aulas em funções docentes, diante daquele grupo concreto, a ensinar e a executar um conjunto de tarefas didático-pedagógicas e a interagir com todos e com cada qual.

Do mesmo modo, a experiência de assistir às aulas permitiu-nos reunir um conjunto de pressupostos prévios à planificação da Unidade Letiva, essenciais para equacionar quais seriam os métodos mais eficazes, que, dentro da nossa perspetiva de ensino, das características do grupo e das condições estruturais da sala e dos equipamentos, deveríamos adotar com a finalidade de contribuir para o sucesso das aprendizagens junto daqueles discentes. O mesmo deverá ser dito em relação às necessidades educativas específicas de um dos alunos, que requeriam atividades adaptadas para acompanhar e integrar as aprendizagens pretendidas, numa visão de educação inclusiva.

No planeado e na docência, procurámos integrar, de forma coerente e inovadora, atividades, meios, recursos e práticas de ensino e avaliação apelativas e motivadoras para os discentes. A conjugação das competências didáticas e pedagógicas, bem como a nossa aproximação progressiva ao grupo no âmbito do desempenho docente, permitiu-nos encontrar o tom e o ritmo adequado para cada momento. Neste contexto, consideramos que foi extremamente adequada a estratégia de conduzir o fio condutor e a sequência de todas as ações

de ensino e aprendizagem através de uma apresentação de PowerPoint, fornecendo a cada instante as informações necessárias para que os discentes se sentissem permanentemente situados, incluindo o número da página do Manual escolar, os temas e títulos das aprendizagens, conceitos e expressões de contexto, textos em destaque, imagens, vídeos e jogos didáticos de interesse relevante para a aprendizagem e acesso aos recursos digitais para reforço ou avaliação das aprendizagens.

Na gestão do tempo, procurámos seguir o planificado, mas sempre que foi do interesse dos discentes e, ao mesmo tempo, do melhor desenvolvimento das aprendizagens, atribuímos mais tempo às estratégias e ações de ensino face ao inicialmente previsto. Contudo, devemos ressaltar que o modelo de apresentações que criámos, através do PowerPoint, para cada aula, funcionou como um elemento unificador das diversas estratégias de ensino, evitamos tempos mortos e focaram os discentes no essencial de cada aprendizagem, o que contribuiu para otimizar a utilização do tempo.

A exposição e apresentação dos conteúdos foram realizadas preferencialmente através do modo indutivo, gerando interação direta com os alunos e alunas, em diálogo e mobilizando, sempre que possível, os seus conhecimentos anteriores. Desta forma, consideramos que os discentes se sentiram também protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, que nós íamos orientando e aprofundando.

Quanto à relação pedagógica com os discentes, promovi sempre ambientes de aprendizagem proficientes no trabalho individual e na cooperação interpares, em que predominou o respeito mútuo e a interação dos alunos e alunas. Apliquei com grande eficácia estratégias inclusivas e de diferenciação pedagógica, atendendo à maneira como melhor aprendiam os discentes, particularmente quando usufruíram de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, ao abrigo do Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho.

Nos processos de ensino e aprendizagem, promovemos sempre o desenvolvimento cognitivo e a criatividade dos alunos e alunas, mobilizando os seus contributos e adotando estratégias pedagógico-didáticas ativas e motivadoras, com recurso às novas tecnologias, incluindo programas, textos, sons, imagens, vídeos e jogos didático-pedagógicos, criados ou adaptados por nós. A utilização destes recursos teve a virtude de elevar os níveis motivacionais dos discentes, envolvendo-os no processo de aprendizagem. Com as imagens e vídeos, dado a sua adequação aos conteúdos programáticos, proporcionaram aprendizagens significativas, na

medida em que alargaram as paredes da sala de aula, abrangendo realidades e situações do quotidiano, próximas de nós ou passadas a milhares de quilómetros de distância.

Colocámos o foco educativo no desenvolvimento evolutivo dos conhecimentos, capacidades e atitudes dos discentes, sem os sobrecarregar excessivamente com tarefas, mas motivando-os constantemente para realizarem um trabalho contínuo de aprendizagem. Promovemos e gerámos sempre, de forma muito eficaz e eficiente, situações de interação no trabalho realizado em sala de aula, recorrendo a alimentos e símbolos reais. Exercemos sempre a nossa docência com o máximo equilíbrio e bom-senso, gerindo, no momento e de forma adequada, todas as situações que se evidenciaram como comprometedoras do bom ambiente de trabalho em sala de aula. Por isso, estabelecemos uma relação pedagógica baseada nos princípios do respeito, responsabilidade, reciprocidade e confiança.

Recorremos com frequência ao reforço e prolongamento das aprendizagens e implementámos momentos de síntese, de revisão dos conteúdos e de esclarecimento de dúvidas. Nesse sentido, envolvemos e corresponsabilizámos os discentes no seu processo de aprendizagem, motivando-os para a realização do trabalho solicitado e encorajando-os a responder com autoconfiança às solicitações.

Em todas as aulas aplicámos estratégias de avaliação contínua e formativa, através de questões diretas, propostas de reflexão e exploração de hipóteses, questionários interativos e jogos educativos, além da observação do empenho, participação, realização de tarefas, compreensão e aplicação dos conceitos adquiridos, por parte dos discentes. Com estes recursos avaliativos, promovemos o reforço positivo e efetuámos a monitorização do desenvolvimento dos conhecimentos, capacidades e atitudes, que contribuiu para uma efetiva perceção da aquisição das aprendizagens e das dificuldades dos discentes.

Propusemos ao grupo de discente, no enquadramento dos Domínios da EMRC, vários pontos essenciais da cultura, da ética, da moral e da visão cristã da vida, inspirados em valores humanistas e com base nos Direitos Humanos. Transmitimos saberes da cultura e tradição portuguesas a respeito da alimentação. Ajudámos a descobrir que a partilha dos bens supõe a partilha de si. Contribuímos para a compreensão da dimensão simbólica e religiosa da refeição e dos alimentos destacados no Programa: pão, água, azeite, vinho e cordeiro. Destacámos alguns relatos bíblicos do AT e NT relacionados com o pão e outros alimentos. Evidenciámos a ligação do pão e do vinho com o Corpo e Sangue de Cristo presente na Eucaristia, a partir de

textos do NT. Expusemos a alimentação como um Direito Humano inalienável. Estabelecemos critérios para ajudar os discentes a reconhecerem situações de desperdício alimentar, de injusta distribuição de bens de primeira necessidade. Levámo-los a distinguir entre as causas naturais da fome e as causas de responsabilidade humana. Descrevemos e apresentámos instituições e organizações nacionais e internacionais voltadas para combater a fome no mundo atual. Demonstrámos que a responsabilidade social é uma tarefa de todos. Apresentámos o valor do voluntariado baseado numa atenção para com rosto do *outro*, de perto e de longe, porque é o nosso próximo. Salientámos a importância do desenvolvimento de uma mentalidade solidária, altruísta, capaz de partilhar e de construir o bem comum.

Da parte dos discentes, verificámos que aprenderam com facilidade os conteúdos lecionados e participaram ativa e empenhadamente nas estratégias e ações propostas, ao longo das aulas em que decorreu a nossa Prática de Ensino Supervisionada. De forma muito satisfatória adquiriram as Aprendizagens Essenciais previstas para esta Unidade Letiva, de modo especial a compreensão da dimensão simbólica e religiosa associada aos alimentos supracitados, o reconhecimento da alimentação como um Direito Humano, a penosa realidade da fome no mundo, a importância das instituições e organizações que lutam contra a fome e o valor e interesse do voluntariado e da solidariedade para a construção efetiva do bem comum.

CONCLUSÃO

A Prática de Ensino Supervisionada do Curso de Mestrado em Ciências Religiosas, com especialização em ensino de EMRC, de que consta este Relatório, proporcionou-nos uma excelente e enriquecedora experiência docente, concretizada junto de uma turma do 6º Ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, em Braga. Com o grupo de discentes, desenvolvemos um trabalho de ensino e aprendizagem sobre «A Partilha do Pão», tema que encerra em si os conteúdos da terceira Unidade Letiva do programa curricular do 6º Ano de EMRC, para o que contribuiu de forma decisiva o referencial teórico desenvolvido nos 1.º e 2.º capítulos.

De forma progressiva e orientada, o estágio permitiu-nos alicerçar a nossa prática de ensino através da integração de competências pedagógicas e didáticas com os domínios programáticos da disciplina. Contribuiu igualmente para o melhor conhecimento e implementação de estratégias de planificação, ensino e avaliação, adaptadas à especificidade da EMRC. Concedeu-nos a oportunidade de estabelecer uma relação pedagógica com uma turma motivada, atendendo a que a disciplina não é de carácter obrigatório. Notou-se, por isso, do lado discente, uma certa predisposição para participar ativamente nas leccionações. Em consonância, do lado docente, organizámos o nosso desempenho de forma tendencialmente afável, próxima, acolhedora, dialogante, integradora e cativante.

A partir das Aprendizagens Essenciais da Unidade Letiva, sem renunciar nem acentuar excessivamente o carácter moral, religioso e católico da disciplina, oferecemos aos discentes a oportunidade de observar a realidade que nos cerca e de a experienciar e avaliar à luz de valores humanistas e cristãos. Acreditamos que, com isso, contribuímos para que cada discente possa autonomamente encontrar formas de atuação que traduzam um saber estar mais humano. Pautámos, por isso, as nossas leccionações pela proximidade com o grupo, cuidando com rigor científico da exposição e exploração de conteúdos e da pertinência e adequação das estratégias e ações didático-pedagógicas implementadas, tal como se comprova no último capítulo, o que nos leva a extrair as seguintes conclusões.

1. O conceito de bem comum está ligado, na origem, a um modelo unitário da sociedade humana, em que os membros se sentiam naturalmente vinculados por um interesse comum, realizado através da obtenção do mesmo conjunto de bens. A partir do século XVII, assistimos

a várias revoluções sociais e políticas, que tornaram as sociedades ocidentais cada vez mais complexas e plurais, deixando cair a organização unitária e assentando as suas bases de apoio em interesses autónomos, particulares, divergentes e, muitas vezes, concorrenciais. Por outro lado, o século XX assistiu a duas grandes guerras, que alteraram a ordem mundial, deslocaram fronteiras e fizeram nascer novos Estados, aumentando as diferenças sociais entre os povos. No começo do século XXI, a globalização, a criação de grandes grupos financeiros, a propagação das redes sociais, entre outros fenómenos, deram lugar a múltiplas configurações do universo social. Como todos estes acontecimentos, a noção de bem comum entrou em crise, tornando-se efetiva a dificuldade em definir um modelo de bem, que possa ser comum.

No entanto, a Igreja continua a defender o bem comum como um princípio permanente da sua doutrina social, assente na conceção da dignidade e da igualdade do ser humano. Através do princípio do bem comum, a Igreja quer que sejam salvaguardadas as condições de vida de todas as pessoas, para que possam alcançar a realização e o pleno desenvolvimento não só enquanto seres individuais, mas também como grupos sociais, com as respetivas especificidades.

O bem comum é um conceito presente nos documentos do Magistério da Igreja, que tratam, direta ou indiretamente, os temas sociais, desde a publicação da Encíclica *Rerum novarum*, de Leão XIII. Surge de forma mais explícita no *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*, numa secção própria e ao longo de todo o documento, evidenciando a sua relevância para dar corpo ao pensamento social da Igreja. Deste modo, o *Compêndio* pretende dizer-nos que não existe verdadeira justiça social, sem o compromisso sério da construção do bem comum. Enquanto as sociedades tolerarem e até acentuarem as desigualdades, entre os povos e entre os indivíduos, serão cada vez mais as pessoas privadas dos direitos humanos essenciais. A maior indignação é a fome, que nos nossos dias ainda leva muitos seres humanos à morte, por falta de alimentos e água potável. Conforme nos ensina o Papa Francisco, o bem comum é um dever de solidariedade para com os mais pobres, que vivem nas periferias da sociedade e, sobretudo, que passam fome. A construção do bem comum não pode ser encarda como uma utopia irrealizável, mas deve ser posta em prática por meio de ações concretas, feitas de partilha. Deste modo, a partilha de bens pode ser a chave para que o bem comum seja uma realidade no mundo de hoje.

2. A antropologia cristã ensina-nos que a dignidade e a igualdade humana são princípios que nos unem, enquanto pessoas. Por sermos uma única família humana, a vida e o bem-estar de uns não podem ser mantidos à custa da penúria dos outros. O *outro*, conforme nos ensina Emmanuel Lévinas, é um rosto que nos convoca, perante o qual não nos podemos sentir indiferentes, porque ele é igual a nós. Para este autor, a ética da alteridade significa que o *outro* é tido como um valor supremo e um imperativo ético. A sua vida pode depender de nós e, por isso, antes de mais, somos responsáveis pelo *outro*, pela sua vida e dignidade.

Neste sentido, a parábola do Bom Samaritano (Lc 10, 25-37) é, para o cristão, um normativo ético irrenunciável. Para ser autêntico, o seguidor de Cristo está obrigado ao amor do próximo, cujo rosto espelha a figura do Crucificado. A vida é um dom divino, que nos é entregue para ser dado ao *outro*, com quem nos encontramos e a quem prestamos os cuidados de que necessita para se reestabelecer e ficar bem. Damos a vida quando vamos ao encontro do *outro* e dele nos aproximamos, partilhando o que somos e o que temos, para que o mesmo bem nos seja comum aos dois. É dessa forma que se constrói o bem comum na microescala das relações interpessoais. Para alcançarmos uma escala maior, a construção do bem comum supõe a recuperação do sentido unitário da sociedade, não pela desagregação do tecido social, mas pela unificação dos objetivos sociais de cada sector, grupo, organização ou nacionalidade, pelo menos no que diz respeito a tudo o que for necessário para viver dignamente e ficarmos todos bem: *eu* e o *outro*; *nós* e os *outros*. Veríamos com agrado um consenso global mínimo, deste género, orientado para cuidar de quem precisa, presente nas resoluções políticas, processos administrativos, operações financeiras, práticas económicas, decisões jurídicas; e não apenas nas ações solidárias.

Portanto, a construção do bem comum pode ser o fundamento para o cuidado do outro, tanto ao nível individual como coletivo. A pedagogia do cuidado ensina a fazer da ação de cuidar não uma exceção fugaz, episódica e acessória, como um desvio no caminho, mas um modo-de-ser quotidiano, persistente e real. O objetivo desta pedagogia não é apenas a educação da mente, mas também do coração e das mãos. No itinerário, que traçámos a partir da reflexão de Leonardo Boff, reunimos uma sequência de estratégias para tornar humanizadora a forma de cuidar. Com efeito, uma vez tocados pelo rosto do *outro*, que nos convoca e se torna o próximo, independentemente de quem seja, o coração ama-o com simpatia, no sentido etimológico do termo, isto é, padece com ele. Aprende-se, então, a cultivar a ternura, que é uma espécie de estremeamento interior e apelo de hospitalidade absoluta, sincera, límpida e silenciosa. Logo

mais, o cuidado faz-se da carícia essencial, do toque fraterno, ajustado e harmonioso, sempre proporcional à realidade do *outro*. O coração escuta o coração do *outro*, como se mais nada importasse a não ser esse pulsar que sai do peito do *outro*. Por fim, o momento de transformar a compaixão em solidariedade e cuidados, pela ação de estar presente, lavar e sarar feridas, salvar a vida, no fundo, partilhar o que se tem e o que se é com *outro*.

3. Educar para o cuidado do *outro*, a este nível, exige o desenvolvimento de competências sociais que permitam, ao mesmo tempo, saber reconhecer quem é o *outro* e diagnosticar o que de facto ele necessita. Na nossa Prática de Ensino Supervisionada, procurámos ajudar o grupo de discentes a descobrir o *outro* como um rosto não indiferenciado mas concreto, que nos convoca porque é o nosso próximo. Através da aplicação da Unidade Letiva «A Partilha do Pão», concorremos para a formação de cidadãos conscientes, livres, autónomos, responsáveis e providos de consciência cívica e moral. Nos domínios destacámos a cultura cristã, a visão cristã da vida, a ética e a moral, que nos abriram para um leque de Aprendizagens Essenciais consentâneas com o cuidado do *outro*, com base na ação significativa de partilhar o pão. Do património simbólico dos alimentos, pão, água, azeite, vinho e cordeiro, extraímos a mensagem de que os alimentos trazem consigo um conteúdo religioso, cultural e social. Não sendo geralmente tomados sozinhos, mas em grupo, fazem da refeição uma experiência de encontro e partilha. Neste enquadramento, deixámos claro que o pão, no âmbito das aprendizagens, tem um sentido que ultrapassa a matéria alimentar, indicando tudo aquilo que nos faz falta para vivermos a vida com dignidade.

Na base destas aprendizagens está a essência do destino universal dos bens, que deve presidir à construção social do bem comum, que pode e deve ser o fundamento do cuidado do *outro*. Para isso, é preciso saber fazer a leitura da realidade socioeconómica contemporânea, nas suas luzes e sombras, reconhecendo os fluxos dos interesses comerciais, das cadeias de distribuição, das concentrações monopolistas de meios, que criam situações de máximo luxo e conforto face a outras de total penúria e indigência. Nesta floresta de contradições, os pobres permanecem muitas vezes calcado no subsolo, enquanto os opulentos se erguem para tomar a exclusividade do que resta de luz. A realidade decaída das pessoas que não têm o suficiente para viverem com dignidade é um inaceitável atentado contra dos Direitos Humanos.

A solidariedade necessita não só do conhecimento dos caminhos da justiça e da responsabilidade social, mas também dos caminhos que nos podem levar ao encontro do *outro*.

O voluntariado é um desses caminhos. Apesar de permanentemente ligados em rede, as pessoas, vergadas pelas vagas de egoísmo, individualismo e indiferentismo, estão cada vez mais distantes do seu próximo, sem capacidade de o olhar nos olhos e de o ver com olhos de ver. A aplicação da pedagogia do cuidado poderá revelar-se no despertar da sensibilidade para aprender a cuidar do *outro* e perceber as suas necessidades. Cada ser humano, em tudo iguais a nós, enquanto criatura de Deus, não pode ser privado dos bens essenciais que lhe garantam essa vida digna, sobretudo dos bens alimentares, que devem ser distribuídos por todos, sem excluir ninguém. Neste entendimento, deveríamos poder adjetivar o bem comum como uma realidade universal, com o potencial suficiente para gerar uma sociedade mais justa e humana.

BIBLIOGRAFIA

Documentos do Magistério

Bento XV. «Encíclica *Ad beatissimi Apostolorum*». *Acta Apostolicae Sedis*, 6 (1914), 565-581.

———. «Encíclica *Pacem, Dei munus pulcherrimum*». *Acta Apostolicae Sedis*, 12 (1920), 209-218.

Bento XVI. «Encíclica *Caritas in veritate*». *Acta Apostolicae Sedis*, 101 (2009), 641-709.

Concílio Ecuménico Vaticano II. «Constituição Pastoral *Gaudium et spes*». *Acta Apostolicae Sedis*, 58 (1966), 1025-1115.

Conselho Pontifício Justiça e Paz, *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*. São João do Estoril: Principia, 2005.

Francisco. «Carta apostólica em forma de *Motu Proprio*, Dicastério para o Serviço do Desenvolvimento Humano Integral». Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/motu_proprio/documents/papa-francesco-motu-proprio_20160817_humanam-progressionem.html.

———. «Encíclica *Fratelli tutti*». *Acta Apostolicae Sedis*, 112 (2020).

———. «Encíclica *Laudato si*». *Acta Apostolicae Sedis*, 107 (2015), 847-945.

———. «Exortação Apostólica *Evangelli gaudium*». *Acta Apostolicae Sedis*, 105 (2013), 1019-1137.

João Paulo II. «Encíclica *Centesimus annus*». *Acta Apostolicae Sedis*, 83 (1991), 793-867.

———. «Encíclica *Laborem exercens*». *Acta Apostolicae Sedis*, 73 (1981), 777-647.

———. «Encíclica *Sollicitudo rei sociales*». *Acta Apostolicae Sedis*, 80 (1988), 513-586.

———. «Exortação Apostólica *Catechesi tradendae*». *Acta Apostolicae Sedis*, 71 (1979), 1277-1340.

- João XXIII. «Encíclica *Mater et Magistra*». *Acta Apostolicae Sedis*, 53 (1961), 401-464.
- . «Encíclica *Pacem in Terris*». *Acta Apostolicae Sedis*, 55 (1963), 257-304.
- Leão XIII. «Encíclica *Immortale Dei*». *Acta Sanctae Sedis*, 18 (1885), 161-180.
- . «Encíclica *Quod apostolici muneris*». *Acta Sanctae Sedis*, 11 (1878), 372-379.
- . «Encíclica *Rerum novarum*». *Acta Sanctae Sedis*, 23 (1890-1891), 641-670.
- Paulo VI. «Carta Apostólica *Octogesima adveniens*». *Acta Apostolicae Sedis*, 63 (1971), 401-441.
- . «Encíclica *Populorum progressio*». *Acta Apostolicae Sedis*, 59 (1967), 257-299.
- Pio XI. «Encíclica *Quadragesimo anno*». *Acta Apostolicae Sedis*, 23 (1931), 117-228.
- . «Encíclica *Ubi arcano*». *Acta Apostolicae Sedis*, 14 (1922), 673-700.
- Pio XII. «Radiomensagem na Solenidade de Pentecostes: 50º Aniversário da Carta Encíclica “*Rerum Novarum*” de Leão XIII». Disponível em: https://www.vatican.va/content/pius-xii/pt/speeches/1941/documents/hf_p-xii_spe_19410601_radiomessage-pentecost.html.

Documentos da Conferência Episcopal Portuguesa

- Comissão Episcopal da Educação Cristã. «Programa de Educação Moral e Religiosa Católica - Ensinos básico e secundário». Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2007.
- Conferência Episcopal Portuguesa. «Educação Moral e Religiosa Católica. Um Valioso Contributo para a Formação da Personalidade». Lisboa: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2006.

Documentos do Governo e da Escola

Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches. «Projeto Educativo 2018-2022». Braga: [s.n.], 2018.

—. Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches. «Regulamento Interno». Braga: [s.n.], 2019.

«Concordata entre a República Portuguesa e a Santa Sé». *Diário da República*, I Série-A, 269 (2004), 6741-6750.

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. *Diário da República*, 1ª Série, 6 (2016), 1123-1127.

Decreto-Lei N.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário Da República*, I Série, 129 (2018), 2918-2928.

Decreto-Lei N.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário Da República*, I Série, 129 (2018), 2928-2943.

Decreto-Lei N.º 70/2013, de 23 de maio. *Diário da República*, I Série, 99 (2013), 3031-3033.

Despacho N.º 6605-A/2021, de 6 de julho. *Diário Da República*, II Série, 129 (2018), 241-(2)-241-(3).

Direção-geral da Administração Escolar. «Códigos de Agrupamentos de Escolas / Escolas não Agrupadas da Rede do Ministério da Educação», 1. Disponível em: https://www.dgae.mec.pt/download/recrutamento/outros/201819/20190307_Rec_Codigos-AE_ENA-2019_2020.pdf

Direção-Geral da Educação. «Aprendizagens Essenciais. Educação Moral e Religiosa Católica. 6.º Ano - 2.º Ciclo do Ensino Básico». Direção-Geral da Educação, 2018. Em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/emrc_2c_6a.pdf.

Lei N.º 16/2001, de 22 de junho. *Diário da República*, I Série-A, 143 (2001), 3666-3675.

Organização das Nações Unidas. «Declaração Universal dos Direitos Humanos». Organização das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>.

Portaria N.º 333/1986. *Diário da República*, I Série, 149 (1986), 1572-1573.

Outras referências

- Abreu, Aurora. «Nativos Digitais». In Jardim, Jacinto; Franco, José Eduardo. *Empreendipédia. Dicionário de Educação para o Empreendedorismo*. Lisboa: Gradiva 2019, 559-565.
- Afonso Murad. “*Laudato Si* e a Ecologia Integral. Um novo capítulo da Doutrina Social da Igreja”. *Medellín. Biblia, Teología Y Pastoral Para América Latina Y El Caribe*, 43 N.º 168 (2017), 469-494.
- Andrés, José-Román Flecha. «Antropología y humanismo de Juan XXIII: Las encíclicas “Pacem in terris” y “Mater et magistra”». *Diálogo ecuménico*, 36, N.º. 115-116 (2001), 325-353.
- Araújo, Rogério Bianchi de. «A utopia concreta do cuidado em Leonardo Boff». In Márcia Pereira dos Santos (Org.). *História, cidades, redes políticas e sociais*. São Paulo: Blucher, 2017, 75-88.
- Arends, Richard. «Aprender a Ensinar». Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España, S.A.U., 2008.
- Basauri, E. «La “Centesimus annus”. Una guía para el futuro». *Scripta Theologica*, 24 (1992) 273-292.
- Bavaresco, Agemir; Jung, João. «A encíclica *Fratelli tutti* e a inserção do Vaticano nas Relações Internacionais Contemporâneas». In Leomar Bustolin; Agemir Bavaresco (Dir.). *Fratelli tutti: Cenários sombrios e amizade social*. Porto Alegre: Editora Fundação Fênix, 2021, 61-85.
- Boff, Leonardo. «A encíclica do Papa Francisco não é “verde”, é integral». In: Afonso MURAD e Sinivaldo Silva Tavares (org.). *Cuidar da casa comum. Chaves de leitura teológicas e pastorais da Laudato si*. São Paulo: Paulinas, 2016, 15-23.
- . «Biografia». Disponível em: <https://leonardoboff.org/biografia/>.
- . «Direitos do Coração: como reverdecer o deserto». São Paulo: Paulus, 2015.
- . «O cuidado essencial: princípio de um novo ethos». *Inclusão social*, 1, N.º 1 (2005), 28-35.
- . «Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra». Petrópolis: Vozes, 2004.

- Carvalho, Cristina Sá. «Estou Contigo. Manual do 6º Ano – Educação Moral e Religiosa Católica». Lisboa: Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2015.
- . «Estou Contigo. Manual do 6º Ano – Educação Moral e Religiosa Católica». Lisboa: Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2015.
- . «Metas educativas e avaliação pedagógica». *Pastoral Catequética*, 8 (2007), 149-181.
- . «Pressupostos epistemológicos e pedagógicos no desenvolvimento curricular em Educação Moral e Religiosa Católica, edição 2014». *Pastoral Catequética*, 31/32 (2015), 29-61.
- . «Programa de Educação Moral e Religiosa Católica. Finalidades, Metas, Objetivos e Conteúdos». Lisboa: Secretariado Nacional de Educação Cristã, 2014.
- Cavalcante, Thiago Leandro Vieira. «Evangeli gaudium & Laudato Si». *Teocomunicação*, 51 (2021) 1-9.
- Costa, Márcio Luiz. «Lévinas: uma introdução». Petrópolis: Vozes, 1999.
- Dias, P. «A linguagem dos alimentos nos textos bíblicos. Sentidos para a fome e para a abundância». *Humanitas*, 60 (2008), 157-175.
- Díaz, Patrícia Pintor. «Gamificando com Kahoot em avaliação formativa». *Revista Infância, Educação e Aprendizagem*, 3, N.º2 (2017), 112-117.
- Duque, João. «Contributos para uma Hermenêutica Cristã da Cultura Contemporânea». *Pastoral Catequética – Revista de Catequese e Educação*, 5 (2006), 27-39.
- . «O ensino da Religião como resposta à laicização». *Theologica*, 51, N.º 2 (2016), 11-20.
- Durán, R. «La paz y la cooperación internacional en la perspectiva de la Constitución Pastoral *Gaudium et spes*». *Teología y Vida*, 30 (1989), 131-140.
- Fernandez, Felipe Manuel Nieto. «El bien común universal en la *Pacem in Terris*. Relectura de la propuesta de Juan XXIII desde el pensamiento político católico y la doctrina social de la Iglesia como principio constructor de vida social para nuestro tiempo». Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 2017.
- Ferreira, Manuel. «O Elogio do Bem Comum». In Comissão Nacional Justiça e Paz; Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa. *O Elogio do Bem Comum numa*

- Cultura de Raiz Individualista. Contributos da Doutrina Social da Igreja*. Lisboa: II Seminário sobre Doutrina Social da Igreja, 2008, 7-17.
- Figueiredo, António Macena; Dirce Guilhem. «Ética e Moral». *Interthesis: Revista Internacional Interdisciplinar*, 5, n.º 1 (2008), 29-46.
- García, Ángel Galindo. «La recepción de la doctrina social de la Iglesia de León XIII». In Ángel Galindo García; Barrado Barquilla (ed.). *León XIII y su tiempo*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca, 2004.
- Garcia, Diez; Rosa Wanda. «Práticas e comportamento alimentar no meio urbano: um estudo no centro da cidade de São Paulo». *Cadernos de Saúde Pública*, 13 (1997), 455-467
- García-Delgado, J. L. «La organización socioeconómica de la comunidad internacional. La problemática del subdesarrollo». In Joaquin Ruiz-Gimenez *Et Al. Comentarios a la Populorum progressio*. Cuadernos para el Dialogo, Madrid, 1967, 146-159.
- Goffman, Erving. «Ritual de interação: Ensaio sobre o comportamento face a face». Petrópolis: Vozes, 2012.
- Honat, Angela Issa; Edília Ayres Neta Costa. «O multiculturalismo e um novo olhar sobre o outro: a importância de se educar para a diversidade» *Humanidades e Inovação*, 7, N.º 3 (2020), 50-58.
- Inhelder, Bärbel; Jean Piaget. «De la logica del niño a la logica del adolescente. Ensayo sobre la construcción de las estructuras operatórias formales». Barcelona: Ediciones Paidós, 1985.
- Lecea, C. Moreda de. «Algunos aspectos de la encíclica “Sollicitudo rei socialis”». *Studium*, 31 (1991) 457-466.
- Ledo, Francisco José Andrades. «La Doctrina Social de la Iglesia al servicio de la evangelización». *Corintios XIII, Revista de Teología y Pastoral de la Caridad*, 132 (2009) 59-78.
- Leite, Teresa. «Planeamento e concepção da acção de ensinar». *Coleção Situações de Formação*, 2 (2010), 5-35.
- Lévinas, Emmanuel. «De Deus que vem a ideia». Petrópolis: Vozes, 2002.
- . «Entre nós: ensaios da alteridade». Petrópolis: Vozes, 2005.

- . «Ética e Infinito». Lisboa: Edições 70, 1982.
- . «Humanismo do outro homem». Petrópolis: Vozes, 2009.
- . «O tempo e o outro». *Phainomenon*, 11 (2005), 149-190.
- . «Totalidade e Infinito». Lisboa: Edições 70, 2000.
- Maçaneiro, Marcial. «Compaixão, misericórdia e ternura: a “poética” do evangelho». *Teologia em Questão*, 9 (2006), 33-54.
- Mance, Euclides André. «Emmanuel Lévinas e a Alteridade». *Revista de Filosofia*, 7, N.º 8 (1994), 23-30.
- Mangueira, Ana Beatriz da Costa. «O olhar do Papa Francisco para o Sul Global: uma análise sobre o diálogo entre o Vaticano e a República Popular da China». *Conjuntura Internacional*, 16, N.º 3 (2019), p. 7-14.
- Marchione, Margherita. «Pío XII, Architetto di pace». Roma: Pantheon, 2000.
- Martino, Renato Raffaele. «Apresentação». In Conselho Pontifício Justiça e Paz. *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*. São João do Estoril: Principia, 2005, 8.
- . «León XIII en el pasaje entre dos siglos». In Galindo García; Barrado Barquilla (ed.). *León XIII y su tiempo*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca, 2004.
- Martins Filho, José Reinaldo Felipe. «O outro, quem é ele? considerações em torno da fenomenologia de H, Heidegger e Lévinas». *Griot: Revista de Filosofia*, 1, N.º 1 (2010), 49-59.
- Martins, Ernesto Candeias. «Da ética da certeza à ética dos valores pós-modernos». *Revista de educação PUC-Campinas*, 22 (2007), 25-40.
- Martins, Guilherme (Coord.); Carlos Gomes; Joana Brocardo; José Pedroso; José Carrillo; Luísa Silva; Maria Encarnação; Maria Horta; maria Calçada; Rui Nery; Sónia Rodrigues. «Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória». Lisboa: Direção-Geral Da Educação, 2017.
- Mazzioni, Sady. «As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis» *Revista Eletrónica de Administração e Turismo-ReAT*, 2. N-º1 (2013), 93-109.

- Medeiros, Cleber; Cristian Jhulien Branger; Olegário José Macedo. «Economia como Ferramenta Competitiva para as Micro e Pequenas Empresas Ligadas à Atividade de Comércio». *Maiêutica-Ciências Contábeis*, 1, N.º 1 (2014), 53-58.
- Medeiros, Paula; Daniela Gonçalves; Maria Beatriz Bramão. «Rotinas na Aprendizagem». *Revista Cadernos de Estudo*, 4 (2006), 23-29.
- Melo, Nélio Vieira de. «A ética da alteridade em Emmanuel Lévinas». Porto Alegre: Edipucrs, 2003.
- Méndez-Coto, Marco Vinicio. «Multilateralismo, gobernanza y hegemonía en la estructura económica internacional: del G7 al G20». *Relaciones Internacionales*, 31 (2016) 12-32.
- Michetti, Miqueli. «A definição privada do bem público: a atuação de institutos empresariais na esfera da cultura». *Caderno CRH*, 29 (2016): 513-534.
- Moreira, Carlos Manuel Meneses. «O ensino escolar da religião e a finalidade cultural da educação». *Humanística e Teologia*, 34, N.º 1 (2013), 179-214.
- Moreno, F. «La verdad sobre el hombre en el magisterio de Juan Pablo II» *Scripta Theologica* 20 (1988) 681-708.
- Moura, Adelina. «Geração Móvel». In Jardim, Jacinto; Franco, José Eduardo. *Empreendipédia. Dicionário de Educação para o Empreendedorismo*. Lisboa: Gradiva 2019, 367-369.
- Murad, Afonso. “Laudato Si e a Ecologia Integral. Um novo capítulo da Doutrina Social da Igreja” *Medellín. Biblia, Teología y Pastoral para América Latina y El Caribe*, 43, N.º 168 (2017), 469-494.
- Nascimento, Ermano Rodrigues do; Patrícia Theodósio Mendes. «Bioética e o cuidado como práxis humana». *Revista Ágora Filosófica*, 1, N.º 1 (2018), 105-114.
- Neves, Flávia. «Bem-vindo ou bem-vindo». *Dúvidas de Português*. Disponível em: <https://duvidas.dicio.com.br/bem-vindo-ou-bem-vindo/>.
- Oliveira, Carina; Sandrine Maljean-Dubois. «Os limites dos termos bem público mundial, património comum da humanidade e bens comuns». *Revista de Direito Internacional*, 12, N.º. 1 (2015), 108-124.
- Organização das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <https://dre.pt/dre/geral/legislacao-relevante/declaracao-universal-direitos-humanos>.

- Picoli, Bruno António; Alexandre Anselmo Guilherme; Renato de Oliveira Brito. «Fraternidade, Responsabilidade e Educação: A Ética de Lévinas como base para uma Pedagogia do Cuidado». In Luiz Síveres; José de Lucena (Org.). *Diálogo na perspectiva da fraternidade*. Caxias do Sul: Educs, 2021.
- Pinho, Arnaldo de. «Busca dum Ethos Básico Universal: Reconhecimento duma “Humanitas” Comum». In *Congresso Internacional de Direito Natural. Direito Natural, Religiões e Culturas*. Porto, 17-18 Maio, 2002. Coimbra: Coimbra Editora, 2004, 115-118.
- Pivatto, Pergentino Stefano. «A ética de Lévinas e o sentido do humano: crítica à ética ocidental e seus pressupostos». *Veritas: Revista de Filosofia*, 37, N.º 147 (1992), 325-364.
- . «Responsabilidade e justiça em Lévinas». *Veritas: Revista de Filosofia*, 46, N.º 2 (2001), 217-230.
- Rangel, Mary. «Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas». Campinas: Papyrus Editora, 2014.
- Rocha, Abdruschin Schaeffer. «O Cuidado Essencial: Ação de cuidar ou modo de ser?». *REFLEXUS-Revista Semestral de Teologia e Ciências das Religiões*, 5, N.º 6 (2011), 237-255.
- Ruiz de la Peña, L. «Imagen de Dios: Antropología teológica fundamental». Salamanca: Sal Terrae, 1988.
- Salcedo, Guillermo Meza. «El cuidado para la humanidad: una mirada desde la antropología de la ternura». *Cultura de los Cuidados*, 22, N.º 52 (2018), 153-166.
- Sampieri, Roberto Hernández; Carlos Fernández Collado; María del Pilar Baptista Lucio. «Metodología de la Investigación». Madrid: McGRAW-HILL, 2014.
- Serralheiro, Deolinda. «A Educação Moral e Religiosa Católica na Escola Portuguesa. Reforma do Sistema Educativo». Lisboa: Editora Rei dos Livros, 1990.
- . «O Acto Educativo Religioso e Moral». Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 1996
- Sorge, Bartolomeo. «Breve curso de doutrina social». São Paulo: Paulinas, 2018.

- Souza, Elden Borges; Victor Sales Pinheiro. «A interdependência entre democracia, bem comum e direitos humanos: contribuições jusnaturalistas». *Revista Direitos Culturais*, 15, Nº. 36 (2020), 233-267.
- Tavares, José; Isabel Alarcão. «Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem». Coimbra: Livraria Almedina, 1985.
- Tucci, R. «Introducción histórica y doctrinal a la constitución pastoral». In Y. Congar; M. Peuchmaurd (Dir.). *La Iglesia en el mundo de hoy: constitución pastoral "Gaudium et spes"*. Tomo 2. Madrid: Taurus, 1970, 106-120.
- Wang, Yan, *et Al.* «A systematic review on affective computing: emotion models, databases, and recent advances» *Information Fusion*, 83-84 (2022), 19-52.
- Zoboli, Elma Lourdes Campos Pavone. «A redescoberta da ética do cuidado: o foco e a ênfase nas relações». *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 38 (2004), 21-27.