



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**  
**FACULDADE DE TEOLOGIA**  
Instituto Universitário de Ciências Religiosas

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

**CELINA RIBEIRO DA SILVA COUTO**

**Programa de EMRC**

**Reflexão Crítica sobre a Unidade Letiva Dois do Quinto**  
**Ano de escolaridade do programa de EMRC do Ensino**  
**Básico e Secundário**

**Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada**  
**sob orientação de:**

**Prof. Doutor D. António José da Rocha Couto**

**Porto**  
**2014**

A todos aqueles que me ajudaram a concretizar mais uma etapa!  
Aos meus alunos que fazem com que o meu sonho seja realidade...

*“Não sou, junto de vós, mais que um camarada um bocadinho mais velho. Sei coisas que vocês não sabem. Do mesmo modo que vocês sabem coisas que eu não sei ou já me esqueci. Estou aqui para ensinar umas e aprender outras. Ensinar não falar delas. Aqui e no pátio e na rua e no vapor e no comboio e no jardim e onde quer que nos encontremos.”*

*Sebastião da Gama – Diário I*

## **Abreviaturas/Siglas**

Livros da Bíblia

Ag – Ageu

Ap – Apocalipse

Ef – Carta de S. Paulo aos Efésios

Ex – Êxodo

Ez - Ezequiel

Gn – Génesis

Heb – Carta aos Hebreus

Is – Isaías

Jl – Joel

Jo - João

Jr – Jeremias

Lc – Lucas

Mc - Marcos

Mt – Mateus

Nm – Números

Sl – Salmos

2 Rs – Segundo Livro dos Reis

2Tm – Segunda Carta a Timóteo

Documentos Conciliares

DH – Dignitatis Humanae

DV – Dei Verbum

GS – Gaudium Spes

Outros

EMRC – Educação Moral Religiosa Católica

ESEV- Escola Superior de Educação de Viseu

FLE – Fórum para a Liberdade de Educação

## Introdução

O presente relatório final insere-se no âmbito do Mestrado em Ciências Religiosas, área de especialização em ensino de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) nos Ensinos Básico e Secundário, e tem como principal objetivo refletir, através de um olhar crítico, sobre o Novo Programa da disciplina de EMRC, mais especificamente sobre uma das unidades letivas do quinto ano – unidade letiva dois: *A água, fonte de vida* – e apresentar uma possível reformulação da unidade em questão.

Ele surge fruto da prática letiva adquirida quer no estágio pedagógico, quer na experiência profissional já adquirida ao longo dos anos nas diferentes escolas por onde passei.

Apresentarei, a abrir, uma breve reflexão mais teórica sobre a educação e a sua relação com o ensino religioso nas escolas, não esquecendo a relação entre cultura e a própria religião. Haverá uma tentativa de justificar a presença de uma disciplina de âmbito religioso, sendo, no caso português, de carácter opcional no ensino público: EMRC.

Farei também uma simples abordagem da utilização de textos bíblicos na disciplina de EMRC. E, tendo como referência a unidade letiva que se pretende refletir, procurar-se-á encontrar vários significados da água em contexto bíblico, apresentando alguns cenários possíveis. Realçar-se-á o papel da água no batismo.

No segundo capítulo, será apresentada uma análise crítica das diferentes unidades letivas que compõem o Programa de EMRC para o quinto ano, salientando, contudo, a unidade acima referida. Depois de uma breve abordagem à questão das competências, far-se-á uma síntese dos conteúdos programáticos sugeridos e dos recursos propostos pelo Programa.

Será ainda apresentado o trabalho realizado em sala de aula no contexto da unidade em estudo, mais precisamente sobre um conteúdo implícito na mesma.

Por último, será exposta uma proposta de reformulação da unidade letiva, no sentido de tornar mais compreensível a unidade *A água, fonte de vida*.

# Capítulo I - Enquadramento Teórico

## 1. A educação e a disciplina de EMRC

Esta reflexão crítica não poderia começar sem uma reflexão, ainda que simples, sobre o conceito de “Educação”.

O conceito de “educação” (de *educare*) apresenta uma dupla origem, que tanto pode ter a ver com *alimentar* como com *tirar para fora de*. O termo “educação” acaba, pois, por acenar a duas metodologias diferentes. Talvez o choque entre estas duas metodologias permitisse ao longo da História o aparecimento de conflitos quando se atribui mais importância a uma do que à outra. Senão vejamos: se nos focarmos no “alimentar”, o educador preocupar-se-á mais com a transmissão de conhecimentos aos alunos; se salientamos mais o “tirar para fora de”, o educador preocupar-se-á então mais em potenciar e estimular nos alunos todas as possibilidades e virtualidades que eles apresentam.

De realçar também que a noção de educação não poderá negligenciar a idade do indivíduo a quem se dirige. Vários foram os estudos psicológicos, sociológicos e mesmo biológicos que tentaram encontrar a idade “certa” em que a educação começa. Rapidamente se chegou à conclusão de que ela começa a partir do nascimento de qualquer indivíduo. É aqui que a educação dada “pela família, depois pelo jardim de infância ou pela escola, constitui portanto apenas as primeiras malhas de longa cadeia que passará pela escola a fim de se prolongar muito longe na vida do indivíduo.”<sup>1</sup>

Compreende-se, então, que a educação se prolonga ao longo da vida, por um lado, e, por outro, que o indivíduo chega à escola sendo já portador de determinados conhecimentos, fruto da educação que vai adquirindo desde o seu nascimento. Neste sentido, surge aqui a questão do meio envolvente em que o indivíduo se insere, pois ele “explora o meio, aprende muitas coisas, descobre relações de ordem causal... e o meio ‘educa-o’ de uma determinada maneira.”<sup>2</sup>

A escola e o sistema educativo, por seu turno, são também um meio privilegiado de educar para a formação integral do aluno, pois criam condições para que ele construa o seu

---

<sup>1</sup> MIALARET, G, *As ciências da educação*, Lisboa, Moraes Editores, 1996, p. 15

<sup>2</sup> MIALARET, G, *As ciências*, p.16

próprio “mundo” de significados e valores. No fundo, a família acaba por ser subsidiada pelo Estado na educação. Poderá colocar-se aqui a questão da intenção e dos valores transmitidos por aquele, contudo, é inquestionável o contributo da família, berço da educação.

Hoje, na escola, a educação também deixou de ser direcionada, como foi durante muito tempo apenas pela inteligência e pela memória. Ela encaminha-se para “desenvolver uma personalidade de uma maneira equilibrada, rica de todas as particularidades congénitas libertas, aperfeiçoada pela criação de novas aptidões e suscetível de se adaptar, de se transformar, de se aperfeiçoar ao contacto com situações novas encontradas, escolhidas ou sofridas por ela.”<sup>3</sup>

Muito se poderia dizer sobre o conceito de “educação”, não é este o objetivo deste relatório. Contudo concluímos que existem várias definições de educação. Transcrevemos uma definição de Émile Durkheim do início do século passado, e que, de certa maneira, traduz a noção clássica de educação, que assenta na identidade e na pertença, e que tem a ver com o conjunto de normas, hábitos e conhecimentos que a comunidade adulta, através da família, da escola, da igreja, transmite aos seus membros mais jovens. Neste sentido, refere Émile Durkheim que:

“a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão maduras pela vida social. Tem por objetivo suscitar na criança um determinado número de estados físicos, intelectuais e morais que a sociedade política no seu conjunto e o meio social ao qual está particularmente destinada reclamam.”<sup>4</sup>

Esta noção de educação não esgota, porém, os respetivos paradigmas. Numa abordagem breve sobre os paradigmas, e tendo em conta a classificação de Kemmis<sup>5</sup>, apresentamos a classificação de diferentes teorias curriculares, entre elas, as técnicas, as práticas e as críticas. Relativamente às técnicas, elas acabam por apresentar o currículo como um plano estruturado de aprendizagens centradas em conteúdos, os quais são transmitidos aos alunos através de métodos eficazes para conseguir o “produto desejado”. No fundo, é um modelo de comunicação unidirecional de um paradigma que enfatiza a transmissão dos conteúdos por parte do professor, o detentor do conhecimento e da

---

<sup>3</sup> MIALARET, G, *As ciências*, p. 17

<sup>4</sup> DURKHEIM, É., *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Presses Universitaires de France, 2.<sup>a</sup> ed., 1969, p. 403

<sup>5</sup> KEMMIS, S. *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Ediciones Morata, 1988.

experiência, sendo o aluno um mero reproduzidor desse conhecimento. Já as teorias práticas, por seu turno, surgem como opostas às anteriores. De facto, o professor, apesar de ter um papel importante no processo, interage com os alunos através da partilha de opiniões e da procura de interpretações e de significados, permitindo o aparecimento de um modelo de comunicação bidirecional com uma conceção de currículo como processo. Há ainda que referir que esta teoria também pode encarar o currículo como uma praxis, em que a ação humana é impulsionada pelos valores políticos, económicos e sociais. Daí que o aparecimento de uma teoria mais crítica que estabelece uma relação diferente entre a teoria e a prática se tornasse uma realidade. É uma teoria que tem em consideração as experiências quer do professor, quer do aluno, e que em diálogo vão problematizando e chegando a determinadas conclusões. Tal como afirma Coutinho<sup>6</sup>, citando Cornbleth, esta teoria ajuda os alunos a desenvolverem conhecimentos e destrezas socialmente valorizados ou leva à formação de grupos de interesses e subculturas próprias, contribuindo para a autonomia pessoal e coletiva abrindo espaços para a crítica, desafiando normas e instituições.

A evolução das teorias leva-nos a afirmar que elas acabam por se influenciar por diferentes conjunturas. Hoje assiste-se à incorporação das tecnologias que promovem a autonomia e o sentido crítico, valorizando assim o ensinar a aprender e o ensinar a pensar e desenvolvem diálogo para além do espaço escola. Desta forma, é possível criar contextos para a cooperação, algo importante para transformar a escola numa comunidade crítica de aprendizagem.

É mesmo notório que hoje, nesta sociedade líquido-moderna<sup>7</sup>, este paradigma entrou em colapso. Do eu-parte-de-um-todo passou-se para o eu-para-si-mesmo, sem qualquer laço de pertença ao grupo. Mas o paradigma para que temos de caminhar é o eu-para-o-outro, que nos retira da segurança ilusória do nosso grupo de pertença, que é a negação do outro, do diferente, e do nosso individualismo narcisista e autorreferencial, e nos abre os horizontes novos do acolhimento ao outro, qualquer outro, não escolhido por mim<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> COUTINHO, C., *VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Tecnologia Educativa e Currículo: caminhos que se cruzam ou se bifurcam?*, Braga, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.

<sup>7</sup> BAUMAN, Z., *Modernità líquida*, Roma – Bari, Laterza, 15.ª ed., 2009.

<sup>8</sup> DI SANTE, C., *Crisi educativa. L'evangelo come pedagogia*, Villa Verucchio, Pazzini, 2011, p. 20-27.

No fundo, a relação humana e mesmo pedagógica que se estabelece na escola deve ter em vista a questão da alteridade. É aqui que talvez residam as dificuldades em entender aquelas relações.

“Em primeiro lugar, verificamos que o essencial da relação deixa de consistir no conhecimento e ainda menos na dominação do outro, para passar a ser pura e simplesmente o encontro, frente a frente, face a face, rosto a rosto. Em segundo lugar, desta maneira, o Outro faz-me sentir a minha responsabilidade para com ele. De modo irrecusável e incondicional. Ainda antes de conhecer e de optar sinto-me responsável. Infinitamente responsável. De modo absoluto e radical. A minha responsabilidade precede e condiciona o meu conhecimento e a minha liberdade. Não as anula, mas condiciona-as. Constitui mesmo a condição radical do seu funcionamento. A responsabilidade revela a essência do Sujeito. É mesmo a sua fonte e a sua raiz, a sua *arché*. Em terceiro lugar, enquanto na Ética tradicional se fala sempre em direitos e deveres, na Ética da relação humana e pedagógica a responsabilidade do sujeito é assimétrica, não exige nem tem a ver com reciprocidade por parte do Outro. O Outro olha-me e, pelo simples olhar, fala, exige, ordena e eu sinto-me responsável. E é tudo. Se há responsabilidade do outro é um problema dele. Para mim ele é apenas o Rosto-Mestre. Da nossa parte, cumpre-nos apenas acrescentar: se há alguém que é mais, que é mestre, que manda e ordena, não sou Eu não sou Eu mas é o Outro; se há alguém que é menos, que é ministro, responsável pelo mister de servir, esse alguém não é o Outro relativamente a mim, mas sou eu relativamente ao Outro; e tanto mais quanto mais ele é pobre, fraco ou ignorante e, como tal, carente ou excluído.”<sup>9</sup>

Desta forma, a escola é chamada a ser, para além da família, um local de humanização, em que se lhe impõe como que uma capacidade ética de sensibilização e de educação para desenvolver “a aptidão de alguém para ser afetado pelo apelo do outro ser humano, afirmando-se como sujeito de uma resposta no plano do viver em comum onde a incondicionalidade ética sofre, necessariamente, as perversões inerentes ao modo de ser com e para os outros em instituições justas.”<sup>10</sup>

Assim, e recorrendo nomeadamente às palavras proferidas pelo Papa Bento XVI: “... a educação da pessoa humana é a verdadeira receita, direi mesmo, a chave de tudo, e esta é a nossa via (...) É isto o que nós procuramos.”<sup>11</sup> Este “nós” referia-se à Igreja. Mas olhando para ela como símbolo de universalidade, adequa-se também à necessidade que o termo “Educação” deverá abarcar nos dias de hoje, pois é necessário englobar todas as áreas de conhecimento e do saber. Neste sentido, a Moral e a Religião não deverão ser

---

<sup>9</sup> MOREIRA, C. - *O Ensino Escolar da Religião e a finalidade cultural da Educação*. In *Humanística e Teologia*. Revista da Faculdade de Teologia do Porto. XXXIV, Jun 2013.

<sup>10</sup> BAPTISTA, I., *Capacidade ética e desejo metafísico: uma interpelação à razão pedagógica*. Porto: Afrontamento, 2007, p.23

<sup>11</sup> Entrevista radiotelevisiva in preparazione al viaggio in Baviera: Il Regno/Documenti 15 (2006), 481.

negligenciadas. A própria Conferência Episcopal Portuguesa, em 2006, apresentava a “educação” como “uma verdade fundamental da sociedade. Dela depende, decididamente, o desenvolvimento harmonioso e integral das crianças, dos adolescentes e dos jovens, e a qualidade do progresso da sociedade.”<sup>12</sup>

Neste sentido, a aprendizagem integral proporcionada pela escola acaba por oferecer ao aluno uma visão multifacetada de diferentes usos, representações e significados para o ser humano na sua ação pessoal e coletiva. O seu ser, o seu agir, o seu pensar estarão imbuídos de diferentes formas de saber humano que ele acolheu, dialogando e criticando.

Em termos eclesiais, não se pode pensar apenas no papel do clero na vertente educativa. Essa tarefa incumbe cada vez mais aos leigos comprometidos que devem ter uma influência decisiva na vida social, política, económica, no sentido de “re Cristianizar” as instituições e as estruturas e não “catequizar”. Torna-se quase que imperativo uma educação moral que permita à pessoa ter os “instrumentos” capazes de lhe dar a autonomia de escolha mediante as mais diversas situações que se apresentem, tal como afirma J. Carracedo<sup>13</sup>:

“a educação moral [como] um processo de crescente maturação cognitiva, motivacional e prática que visa a autoconstrução de uma personalidade moral, crescentemente autónoma e responsável nas suas decisões e no seu comportamento face às diferentes alternativas axiológicas que se lhe oferecem.”

Ao refletirmos sobre o conceito de educação, não o podemos dissociar do conceito de cultura, pois aquele acaba sempre por transmitir, direta ou indiretamente, os valores aceites e vivenciados pela própria sociedade. Obviamente que educar não deve implicar a repetição infinita dos mesmos valores, mas deve abrir horizontes para os aperfeiçoar, enriquecendo o ser humano até no respeitante à própria moral, encaminhando o homem para o transcendente e para a espiritualidade.

O Concílio Vaticano II, na Constituição Pastoral sobre a Igreja no Mundo Atual, a *Gaudium Spes*, sublinha:

---

<sup>12</sup> CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Educação Moral e Religiosa Católica, um valioso contributo para a formação da personalidade*, 2006.

<sup>13</sup> CARRACEDO, J., *Educación moral*, em M. VIDAL (org.), *Conceptos fundamentales de ética teológica*. Madrid: Trotta, 1992, p. 295.

“Os cristãos, peregrinos da cidade celestial, devem buscar e saborear as coisas do alto. Mas, com isso, de modo algum diminui, antes aumenta a importância do seu dever de colaborar com todos os outros homens na edificação dum mundo mais humano. E, na verdade, o mistério da fé cristã fornece-lhes valiosos estímulos e ajudas para cumprirem mais intensamente essa missão e sobretudo para descobrirem o pleno significado de tal atividade, assinalando assim o lugar privilegiado da cultura na vocação integral do homem.” (GS, 57)

Se a escola deve proporcionar a formação integral do aluno, então, o ensino religioso nas escolas e, no que se refere especificamente à escola pública, é algo que não se deve negligenciar. Geraldo Morujão, professor da ESEV, ao tentar justificar o ensino religioso nas escolas do Estado refere que:

“na escola é imprescindível que haja uma integração harmónica e coerente de saberes. O ensino religioso facilita não só o diálogo com os restantes saberes, mas sobretudo permite uma síntese equilibrada entre a fé e a cultura, entre a Ciência e a Fé, o pensamento e a vida, de modo a que se evitem nefastas dicotomias e incoerências.”<sup>14</sup>

Umberto Eco lamentava-se pelo facto de os jovens saírem da escola sem não terem conhecimento de quem é Homero, ou César ou ainda Pitágoras, e de terem ideias muito confusas acerca de Maomé ou do Espírito Santo. Por outro lado, o ensino da Literatura, ou da História, ou da Arte, por exemplo, fica muito limitado sem a cultura religiosa. Acrescente-se ainda o facto de vivermos num mundo multicultural e multirreligioso que exige um diálogo que encaminhe para a paz e para o ecumenismo, algo impossível e difícil quando não se conhecem as mais diferentes culturas e religiões. Esta mesma ideia é corroborada por D. Manuel Clemente num Encontro do FLE, onde considerou que: “cada aluno – como cada professor que continua sendo aluno – parte do que recebeu duma herança cultural e coletiva, que antes de mais deve conhecer no essencial dos diversos campos em que se manifesta.”<sup>15</sup> Assim, ele evoluirá por si e com os outros, permitindo um desenvolvimento da pessoa, auxiliada pelo contributo escolar que recebeu e apreendeu.

Já em 2009, o magistrado Silvério Neto, em Zamora, no III Congresso Regional sobre o Ensino da Religião na Escola, referiu que “si la religión pertenece al âmbito de la

---

<sup>14</sup> MORUJÃO, G., *Justifica-se o Ensino Religioso nas Escolas do Estado?*. In *Millenium*, p.6

<sup>15</sup> CLEMENTE, M., *Intervenção no Encontro FLE – 100 Anos de República e o futuro da Educação*, Coimbra, 29 de setembro 2010, in [http://www.dioceseporto.pt/attachments/1540\\_ENCONTRO%20FLE.doc](http://www.dioceseporto.pt/attachments/1540_ENCONTRO%20FLE.doc)

cultura y debe por ello ser enseñada en las aulas o, por el contrario, debe quedar regalada a la catequesis o a las catacumbas de la pura privacidade”<sup>16</sup>.

Uma disciplina que se insira no ensino religioso nas escolas deve acentuar uma atitude de mundividência, procurando apresentar um leque de respostas e soluções para diferentes questões humanas que afetam o Homem nas mais diversas situações quotidianas. E não é seu objetivo levar a uma adesão a uma doutrina religiosa, mas mostrar preceitos e princípios da Religião que possam servir de referência para as atitudes e posturas do ser humano em sociedade. Todavia, no novo paradigma do eu-para-o-outro, são as atitudes que há que mostrar em primeiro lugar, pois só estas são capazes de fazer entrar em colapso os muros do castelo de pertença que julgamos que nos definem e defendem, bem como a espuma líquido-moderna do nosso individualismo narcisista. É urgente introduzir no campo da educação o paradigma da abertura e do acolhimento ao outro. Neste paradigma, o processo da educação encontra-se com o processo da evangelização<sup>17</sup>.

Uma das visões que a disciplina deve apresentar é (in)formar sobre as várias religiões, a sua doutrina, a sua história, os seus ritos, os seus cultos, os seus fundadores (quando os há), entre outros aspetos, que permitem que o educando tenha contacto com um “mundo” que possivelmente desconhece. No fundo, é conhecer e compreender o fenómeno religioso e as suas implicações no quotidiano. Deve afastar tudo o que tenha intenção de conversão, pois essa função não cabe a esta disciplina, mas à catequese ou aos encontros de evangelização, se nos referirmos ao Cristianismo. O conhecimento religioso de uma determinada religião que identifique aspetos que permitem compreender doutrinas, credos, ritos, ..., (não só da “sua” religião, ou seja, das “suas” convicções religiosas como também de outras) permite ao educando alargar o conhecimento e levar a alterar, a transformar, a criticar e a pensar sobre os modelos de homem e de vida que as diferentes religiões defendem e vivem.

Todas as disciplinas ministradas nas escolas ensinam e instruem os alunos em saberes ou ciências que são importantes e fundamentais para que os alunos se mantenham informados sobre um conjunto de conhecimentos que lhes permite optar futuramente para uma atividade ou profissão ou para que contactem com aspetos da cultura e da civilização,

---

<sup>16</sup> NIETO, S., *La religión en la escuela, un cauce para el ejercicio de la libertad religiosa*, in III Congreso Regional sobre o Ensino da Religião na Escola, 2009

<sup>17</sup> DI SANTE, C., *Crisi educativa*, p. 43-44.

neste caso construindo uma atitude ou postura crítica. A EMRC não pode isolar-se ou ignorar-se. É também uma disciplina que tem em vista a formação integral do aluno.

“De facto, a Escola tem de promover uma educação integrada na cultura. Ora a nossa cultura está impregnada de valores cristãos, na história, na literatura, na arte, na filosofia; a própria vida social está configurada pelo cristianismo desde o nascimento, passando pelo casamento até à morte: as festas, os costumes, o folclore, a linguagem... E sucede mesmo que, muitas vezes, estes valores culturais, ao encontrarem-se adulterados, estão a exigir uma intervenção crítica fundamentada; e é a religião uma das mais importantes instâncias críticas da sociedade e com capacidade de a regenerar de tantos males que a perturba.”<sup>18</sup>

No fundo, atualmente, a disciplina quando lecionada, tal como afirma Silvério Nieto, “com seriedade y rigor, podría servir para recuperar el papel de hecho religioso, incluso como elemento de diálogo y solución de conflictos, así como potenciar la educación en determinados valores, tales como solidaridad, respeto, paz... fomentando el respeto entre todas las personas.”<sup>19</sup> Mais uma vez surge a questão importante do eu-para-o-outro.

Tal como já foi referido, uma disciplina de âmbito religioso, e no caso em concreto da disciplina de EMRC, nas escolas públicas não deve correr o risco de, por exemplo, desequilibrar-se e “cair” no doutrinação ou na conversão, pois esse não é o seu papel. Já em *O leigo católico testemunha da fé na escola* se refere que «o ensino da religião é próprio da escola, em geral, desde que esta pretenda formar o homem nas suas dimensões fundamentais, entre as quais se conta a dimensão religiosa. A instrução religiosa escolar é um direito e um dever dos alunos e dos pais.»<sup>20</sup> Neste sentido, a EMRC na escola acaba por ser de fácil compreensão, pois a escola no seu âmago deve assumir-se como responsável por uma educação integral da pessoa. Assim, não pode negligenciar nenhuma componente da realidade do ser humano, ou seja, a Moral ou a Religião, são duas componentes que integram a sua formação, pelo que deve ser responsável pela sua abordagem nas escolas. Se isto não fosse verdade, a escola teria argumentos para afirmar que a EMRC vai além do âmbito do seu espaço, pois poderia apresentar especificidades que se tornavam da responsabilidade das Igrejas ou de outras instituições ou confissões religiosas.

---

<sup>18</sup> MORUJÃO, G., *Justifica-se o Ensino*, p.6.

<sup>19</sup> NIETO, S., *La religión en la escuela*, s/p

<sup>20</sup> SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, *O leigo Católico testemunha da fé na escola*: Ed. do Secretariado Geral do Episcopado, n.º 56, p. 40

Hoje, disciplinas com a abordagem que a EMRC apresenta, tornam-se essenciais, pois uma leitura do contexto da realidade em que nos encontramos afigura-se de tal modo complexo que só o desenvolvimento de determinadas competências e aquisição de conhecimentos sobre o fenómeno religioso conduzirá a uma visão mais alargada, o que impede determinadas atitudes que demonstram ignorância religiosa e como tal cultural. Lê-se no enquadramento geral do programa de EMRC:

«observando o mundo atual com as suas múltiplas tensões, contradições, avanços e recuos é de notar a importância do conhecimento religioso para compreender os fenómenos sociais. Muitos dos conflitos procuram fundamentar a violência que usa o religioso apenas como pretexto, uma vez que as suas motivações mais profundas são de outra ordem, requer um conhecimento das tradições religiosas que torne o mundo compreensível e facilite a superação de situações geradoras de tensões e conflitos. As crianças e jovens precisam, mais do que nunca, de um conhecimento sério do fenómeno religioso, tanto das suas potencialidades conflituais, exploradas por fanatismos radicais, como principalmente das suas potencialidades no sentido da construção de relações baseadas no entendimento e no encontro entre todos os seres humanos. Não é possível compreender muitos dos eventos internacionais sem uma clara referência ao religioso e às suas múltiplas manifestações».<sup>21</sup>

Já Joseph Ratzinger, em *Os fundamentos espirituais da Europa*, referia: “no momento em que a Europa puser em causa ou negar os seus próprios fundamentos espirituais, em que se distanciar da sua história e a declarar como cloaca, a resposta de uma cultura não europeia só pode ser a reação radical e o regresso ao período que antecedeu o contato com os valores cristãos. (...) A destruição das certezas originárias do ser humano acerca de Deus, acerca de si mesmo e acerca do universo, e a destruição da consciência dos valores morais, [serão] sempre os nossos problemas e podem conduzir à autodestruição da Europa.”<sup>22</sup> Assunto que Silvério Nieto já tinha lembrado na conferência já referida, dizendo que “el fenómeno religioso forma parte de la cultura y el cristianismo de la tradición occidental.”<sup>23</sup> Já Eduardo Lourenço, numa perspetiva menos positiva refere que:

“...todas as civilizações e culturas, de uma maneira ou de outra, são culturas de sagesa, de certeza e de paz interior. Todas, menos a nossa Europa. A cultura europeia é uma cultura de inquietação, uma cultura da angústia e da dúvida, isto é, uma cultura de desafio radical aos deuses, como figurações da certeza. Mas, ato

---

<sup>21</sup> PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA – ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO. Lisboa: SNEC, 2007, p. 13

<sup>22</sup> RATZINGER, J., *Os fundamentos espirituais da Europa*, Lisboa: Letras e Coisas, 2011, p.23

<sup>23</sup> NIETO, S., *La religión en la escuela*

contínuo, perdeu a identidade, literalmente falando, já não sabe quem é e qual o seu nome. Com graves riscos para a Democracia e para a Cultura se, perdida a memória de europeus, se perde aquela busca do sentido que longamente as heranças grega e cristã o incarnaram.”<sup>24</sup>

Se observarmos a situação portuguesa mais em concreto é possível constatar que o Estado democrático trouxe uma nova configuração da cidadania. Há uma afirmação das liberdades, e dos direitos, sendo a participação dos cidadãos em termos políticos, sociais e cívicos bem diferente de outrora. Os portugueses passaram a exercer os seus direitos democráticos numa sociedade cada vez mais aberta ao mundo em que a laicização da sociedade e dos comportamentos tornou-se uma realidade. Fruto deste contexto, a Igreja deixou de ter tanta influência na sociedade, sendo necessária uma abertura maior para a discussão e partilha de ideias por parte daquela instituição.

Assim, podemos afirmar que a sociedade passou a enfrentar o fenómeno de diversificação cultural, ética e religiosa enfrentando um pluralismo cultural cada vez mais visível. É desta forma que: “O diálogo entre a palavra da fé religiosa e a cultura do homem contemporâneo assume especial pertinência se considerarmos que o denominado 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.”<sup>25</sup>

Assim, a disciplina de EMRC não deve assentar apenas no aprender a conhecer, como acontece na história das religiões, embora seja importante para o desenvolvimento da compreensão da cultura das sociedades. Também não deve servir como catequese tendo em conta o evangelizar despertando a fé ou fomentando-a. Ela deve ser “usada como espaço de desenvolvimento pessoal e social”<sup>26</sup> dos alunos nas escolas.

A presença da EMRC deve ser encarada como mais uma disciplina que acaba por ser importante para interpretar a história e a cultura e ainda desenvolver a abertura e o acolhimento ao outro. O Estado não se pode tornar num opositor à sua existência nas escolas públicas, pois ele deve garantir e respeitar a liberdade religiosa. A própria

---

<sup>24</sup> MOREIRA, C., *O Ensino Escolar*

<sup>25</sup> MOREIRA, C., *O Ensino Escolar*

<sup>26</sup> MANSO, A., *Algumas questões da educação na sociedade atual: violência na escola e educação moral e cívica*, 1998, Braga

Constituição da República Portuguesa, no art.13.º, n.º 2, refere que “ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual.”<sup>27</sup> Acrescenta ainda, no art. 41, n.º 1, que: “a liberdade de consciência, de religião e de culto é inviolável.”<sup>28</sup>. O mesmo é sublinhado na *Dignitatis Humanae* - Declaração sobre a Liberdade Religiosa -que se apresenta como um alerta para a necessidade de ter presente a questão da tolerância numa sociedade cada vez mais frágil sobre a matéria religiosa e em que a igualdade entre todos é sublinhada:

“ todos os homens devem estar livres de coação, quer por parte dos indivíduos, quer dos grupos sociais ou qualquer autoridade humana; e de tal modo que, em matéria religiosa, ninguém seja forçado a agir contra a própria consciência, nem impedido de proceder segundo a mesma, em privado e em público, só ou associado com outros, dentro dos devidos limites.” (DH2)

Algo que é corroborado pela Lei da Liberdade Religiosa, Lei n.º 16/2001, de 22 de junho, ao afirmar-se no artigo 1.º: “*A liberdade de consciência, de religião e de culto é inviolável e garantida a todos em conformidade com a Constituição, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, o direito internacional aplicável e a presente lei.*”

Concluimos utilizando as palavras proferidas pelo escritor Juan Manuel de Prada, em 2009, no Congresso Regional sobre a Religião na Escola, em Zamora, quando explicou a sua visão de professor de religião na escola:

“en una época tan asfixiada por unos nuevos formalismos, puritanismos, hipocresías, ... el profesor de religión tiene que ser un tío muy cachondo, un tío muy subversivo, tiene que hacer cosas muy raras, para que aquellos a los que está ayudando a crecer aprendan que la fé es ser muy raros en medio de un mundo gregario y robotizado.”<sup>29</sup>

O professor de Religião é um professor que demonstra à comunidade educativa em que está inserido que a disciplina que leciona é necessária em meio escolar. Em Portugal, encontramos talvez uma grande barreira na designação utilizada para a disciplina de Religião que a maioria dos alunos frequenta: EMRC, pois leva, em muitas situações, a ser enfatizado como uma disciplina sobretudo confessional. Quiçá uma mudança na

---

<sup>27</sup> CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA, Coimbra: Almedina, 2005, p. 12

<sup>28</sup> CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA, p. 25

<sup>29</sup> NIETO, S., *El profesor de religión tiene de ser un tío muy cachondo*, in III Congresso Regional sobre o Ensino da Religião na Escola, 2009

designação abrisse outros horizontes para que o ensino escolar da Religião não fosse tão “ignorado” ou criticado. Por outro lado, o professor de Religião, na aula, deverá, perante uma grande diversidade de alunos, ser um pedagogo capaz de orientar o aluno para um “abrir a janela” para o transcendente e para o espaço cultural que o rodeia e que ele inúmeras vezes se sente incapaz de compreender.

*“Os crentes cristãos deveriam compreender-se como uma maioria criadora e assim contribuir para que a Europa ganhe novamente o melhor da sua herança e sirva toda a humanidade.”* Joseph Ratzinger

## **2. A utilização dos textos bíblicos na disciplina de EMRC**

O processo de ensino-aprendizagem para além de todas as abrangências também pode ser visto numa perspetiva de abertura para um processo de leitura, através do qual o ser humano estabelece uma relação com aquilo que ouve, lê, observa, ..., em que a sua atitude deve ser de escuta e não de apropriação. No fundo, como refere Larrosa, professor na Universidade de Barcelona e doutor em Filosofia da Educação, “una persona que no es capaz de ponerse a la escucha ha cancelado su potencial de formación y transformación”<sup>30</sup>, ou seja, o estar atento implica estar disponível para ser “contactado” por aquilo que desconhece, sem ser forçado a adaptar-se àquilo que lhe é apresentado. Ele acaba por apropriar-se do conhecimento novo, transformando o conhecimento “velho”. Isto leva a questionarmo-nos: qual a influência dos conhecimentos prévios dos alunos (contexto escolar) na leitura e compreensão de textos com conhecimento novo? Se tivermos em conta o construtivismo, o mesmo apresenta três elementos básicos para responder à questão. Assim, temos como primeiro elemento a disposição; como segundo elemento determinadas capacidades ou habilidades gerais que se têm; e, por último, os conhecimentos prévios que ajudam a verificar o estado inicial do aluno num processo de ensino-aprendizagem.

Em relação à disposição, ela resulta da conjugação de diversos factores. Podemos apontar, por um lado, factores mais pessoais, como auto-estima, a auto-imagem, ou as aprendizagens anteriores entre outros factores relacionados; por outro lado, temos factores relacionados com a tarefa em que o aluno está envolvido, ou seja, o seu propósito, o seu interesse, as suas expectativas. Digamos que o processo de aprendizagem do aluno surge (ou deveria surgir) de uma necessidade ou interesse na procura do saber. Isto encaminha para a formação integral do indivíduo, dado que o contacto com o saber não se limita apenas àquilo que lhe é facultado, mas vai mais além. Assim, acabará por modificar desde

---

<sup>30</sup> LARROSA, J., *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Barcelona: Laertes, 1998, p. 19

as suas ideias até à sua forma de viver. De realçar que poderá surgir um conflito até que se atinja o equilíbrio entre o conhecimento novo e o conhecimento anterior em que em algumas situações recusam o primeiro e noutras aceitam a informação e alteram o conhecimento “velho”. Se aplicarmos estas considerações à disciplina de EMRC, no âmbito das Ciências Religiosas, podemos verificar que as implicações acabam por ser não só a nível cognitivo, mas também afectivo, sendo, neste caso, em muitas situações um obstáculo difícil de ser ultrapassado.

No que se refere a determinadas capacidades ou habilidades gerais, realçando neste caso a capacidade de leitura e os conhecimentos prévios, temos em consideração as experiências anteriores que servem de primeiro referente para a leitura. Estes aspetos são fundamentais para qualquer professor, pois a falta de compreensão ou mesmo compreensões incompletas dos alunos, ocorrem muitas vezes com base em ideias pré-existentes. É visível, no senso comum, que todos apresentam formação sobre o Cristianismo, por exemplo, não se inibindo de comentar este ou aquele assunto sem qualquer tipo de conhecimento fundamentado. Se nos centrarmos na leitura dos textos bíblicos em contexto escolar podemos constatar que a dificuldade na sua leitura não só ocorre pelas ideias pré-existentes do leitor, como também “...pela irreligiosidade latente de hoje...”<sup>31</sup>, que o envolve.

A leitura de um texto implica uma movimentação, que conduz a uma reconstrução do sentido, que o leva a uma aproximação e questionamento com o “autor”, através do texto. No fundo, “a comunicação vital de um texto é-nos dada, não tanto através de um universo de significações definidas, mas pela forma contagiante que os movimentos de leitura assumem.”<sup>32</sup> Se nos referirmos mais precisamente ao texto bíblico “a relação do leitor com a Bíblia merece por isso ser qualificada de ‘religiosa’, tomando o sentido etimológico da palavra: a ligação e ‘religação’ a um texto que o leitor não desfaz quando o interpreta.”<sup>33</sup>

O inquestionável recurso aos textos bíblicos nas aulas de EMRC é reforçado com vários defensores da presença da Bíblia nos currículos escolares. A escritora Inês Pedrosa considera que “a Bíblia molda-nos, mesmo que a desconheçamos, dado que ela se encontra

---

<sup>31</sup> PIRES, M., *Palavra, sentido e realidade na textualidade bíblica*, Porto: “Línguas e Literaturas”, 1998, p. 221

<sup>32</sup> PIRES, M., *Palavra, sentido*, p. 224

<sup>33</sup> PIRES, M., *Palavra, sentido*, p.225

nos fundamentos das instituições que temos e dos modos de organização mental, sentimental e até social”<sup>34</sup>. Sublinha mesmo que quem desconhece a Bíblia não tem acesso ao conhecimento desta parte importante da cultura e que é necessário um acordar “para que as pessoas entendam a Bíblia como objecto de sabedoria, estético, literário e de aprofundamento de tudo o que há de mais empolgante na natureza humana.”<sup>35</sup>

De facto, os textos bíblicos não podem ficar fechados a quem os escuta apenas nas celebrações cristãs, pois, tal como afirma Tolentino Mendonça, “há alguma coisa da Bíblia que só um músico pode interpretar, há alguma coisa da Bíblia que só um mestre da vida interior, como um psicanalista, pode colher, há alguma coisa da Bíblia que só um poeta pode vislumbrar.”<sup>36</sup>

Estas opiniões são corroboradas pelo Presidente do Conselho Pontifício para a Cultura, D. Gianfranco Ravasi, o qual considera que a Bíblia deve ser estudada nas escolas “não por razões religiosas, mas por motivos culturais”, acrescentando que “oferecer o texto bíblico como um grande ponto de referência para a compreensão da cultura do passado e da cultura actual” é imperativo na sociedade de hoje.

Os textos bíblicos apresentam temas muito úteis no quotidiano dos seres humanos em sociedade, qualquer que seja o credo, nomeadamente temas como “o bem e o mal, a vida ou a morte, o amor ou o ódio, a dor, o desespero, mas também a vida de esperança”, reforça o cardeal Ravasi.

O Homem de hoje precisa de se aproximar da mensagem da Bíblia como um símbolo que não está ultrapassado pela sua “idade”. Ela é “uma componente estrutural no domínio artístico, ético e social na cultura ocidental.” É possível indicar, por exemplo, que em várias situações, a Bíblia torna-se um pretexto para se falar ou mesmo para rebater o seu sentido literal: *Caim* ou o *Evangelho de Jesus Cristo segundo Saramago* são materializações disso mesmo. Simultaneamente, encontramos a Arte que através da sensibilidade, nos transmite a mensagem bíblica de tal forma que coloca visível aquilo que as palavras não conseguem explicitar: Bach ou Caravaggio “tocam” o coração de qualquer um.

Vários estudos em diferentes países demonstram que o conhecimento bíblico confere uma vantagem educacional aos alunos. Num estudo norteamericano sobre o que é

---

<sup>34</sup> PEDROSA, I., *Educação: Bíblia devia ser ensinada nos currículos escolares*, in Agência Ecclesia, 2011

<sup>35</sup> PEDROSA, I., *Educação: Bíblia*

<sup>36</sup> MENDONÇA, T., *Educação: Bíblia devia ser ensinada nos currículos escolares*, in Agência Ecclesia, 2011

que os alunos americanos sabem sobre a bíblia e qual a influência desse conhecimento em diversas áreas, os próprios professores afirmaram que:

“the absence of Bible literacy created obstacles to learning in their classrooms. Some teachers described the effects as difficulties, some as challenges, Bible literacy created and some as opportunities. Still, regardless of how the teachers described their students lack of biblical knowledge situation (difficulty, challenge, or opportunity), teachers obstacles to learning reported similar experiences in dealing with Bible illiteracy in their classrooms:.”<sup>37</sup>

A disciplina de EMRC nas escolas deve proporcionar ao aluno um contacto com a Bíblia que lhe dê a possibilidade de desenvolver a autonomia na leitura, na compreensão e na interpretação dos textos bíblicos e na sua aplicação na Arte. Só, assim, terá instrumentos que lhe facilitem a perceção crítica e reflexiva em diferentes situações, às quais não se pode sentir frágil, e responder consoante aquilo que lhe é transmitido pela Tradição quer social, quer familiar ou então uma alienação total fruto do desconhecimento profundo dos textos bíblicos, o que acarreta consequências menos positivas. Contudo, ressalve-se que todos são capazes de ler de uma forma vaga e superficial. O problema situa-se num “saber ler” que, tal como afirma J. Carvalho<sup>38</sup>, baseado em Alonso Schökel, é ir “para lá dos tempos; os próprios géneros literários dos textos bíblicos e dos textos literários impõem o respeito do respectivo ambiente e finalidade. Não se pode esquecer que alguns são mesmo destinados à representação, ao canto, à encenação, à recitação ou à proclamação pública. E só nesses ambientes se tornarão legíveis, isto é, poderão ser bem interpretados”.<sup>39</sup> Isto mostra que o “saber ler” vai mais além daquilo que poderíamos à partida pensar, pois o leitor é constantemente colocado à prova, procurando no texto afastar-se do seu autor, pois aquilo que está escrito não coincide agora com a intenção do próprio autor que o escreveu. Isto levaria a um aprofundamento na hermenêutica bíblica. Não pretendemos enveredar por esse caminho, mas apenas salientar que os textos bíblicos, tais como outros que se consideram “antigos”, necessitam de explicações e informações com diferentes aspetos que ajudam a uma aproximação ao texto.

Relembrando a Constituição Dogmática Dei Verbum verifica-se que houve uma preocupação em assinalar que “para escrever os livros sagrados Deus escolheu e serviu-se

---

<sup>37</sup> BIBLE LITERACY REPORT - What do American teens need to know and what do they know?, 2005, p. 13

<sup>38</sup> CARVALHO, J., *A interpretação e os sentidos da Sagrada Escritura/O contributo de Paul Ricoeur*, Didaskália 34:1 (2004), p. 3

de homens na posse das suas faculdades e capacidades, para que, agindo neles e para eles, pusessem por escrito, como verdadeiros autores, tudo aquilo e só aquilo que Ele queria” (DV11). Daqui conclui-se que é necessário “ler” as próprias personagens, a forma como agem, como se expressam, no fundo, a sua própria vida. E aqui caminhamos para a utilidade dos textos bíblicos que nos ajudam na educação, isto é, e recorrendo à segunda Carta a Timóteo: “toda a Escritura é inspirada por Deus e adequada para ensinar, refutar, corrigir e educar na justiça, a fim de que o homem de Deus seja perfeito e esteja preparado para toda a obra boa.” (2Tm 3,16-17)

De salientar, por exemplo, que Alfredo Dinis e João Paiva apresentam a bíblia como:

“um conjunto de textos ou ‘livros’ escritos em diversas épocas. Embora se baseie na história do povo Judeu, muitos dos seus textos devem ser interpretados não literal mas metaforicamente. A Bíblia tem um caráter não apenas histórico mas também sapiencial, contendo uma sabedoria de vida mais do que um saber sobre factos. Nos nossos dias, é absolutamente claro que a Bíblia não é um texto científico, não devendo, por isso, ser lido como tal.”<sup>40</sup>

Isto mostra-nos que a linguagem bíblica implica também conhecer a linguagem simbólica, aproximando-se das expressões da Arte ou da Literatura, pois utilizam-se recursos expressivos, tais como metáforas ou parábolas, das quais se torna necessário compreender a sua definição e aplicação para descobrir a mensagem principal. Exemplificando, podemos recorrer ao poeta Camões, tal como nos apresentam os autores supra citados, “o amor é um fogo que arde sem se ver» e ninguém apaixonado imagina que dentro de si se inicia uma combustão viva e invisível, também a descrição simbólica de Adão e Eva não deve merecer uma leitura literal e descontextualizada do texto bíblico”.<sup>41</sup>

No fundo, a bíblia acaba por ser como uma fonte de onde germinou muita da ficção da história literária ocidental, que é visível em muitas expressões, palavras que se utilizam até nas próprias línguas europeias e que se tornaram vulgares de tal forma que muitas vezes não se pensa na sua génese, ou seja, “muitas dessas expressões usamo-las sem sabermos já que elas provêm da bíblia, do Antigo ou do Novo Testamento.”<sup>42</sup> Exemplificamos com expressões como: “beijo de Judas”, “porta estreita”, “chorar como

---

<sup>40</sup> DINIS, A., Paiva, J., Educação, Ciência e Religião, Gradiva, 2010, p. 20-21

<sup>41</sup> DINIS, A., Paiva, J., Educação, Ciência, p. 21

<sup>42</sup> NEVES, O., Expressões Bíblicas, Editorial Notícias, 2003, p. 7

uma Madalena”, “dar a César o que é de César”, entre outras expressões possíveis de indicar.

É preciso, contudo, não cair em alguns exageros possíveis aquando da interpretação bíblica. Assim, J. Carvalho alerta para tomar alguns cuidados ao “proceder a uma autêntica interpretação atualizadora do texto bíblico, da possibilidade de ser da nova aliança:

- a) o escolasticismo: forma de cativeiro do texto bíblico na qual o texto bíblico é reduzido a um mero objeto científico de pesquisa e de exegese como fim em si mesmo. (...);
- b) o culturalismo: o uso consciente ou inconsciente da Escritura para justificar uma situação cultural, promovê-la, ou defendê-la a todo o custo, como se esse fosse o objetivo do texto bíblico e da sua leitura(...);
- c) o moralismo: esta é uma velha propensão da homilética e da pregação. É no entanto uma redução do texto bíblico. (...);
- d) o compartimentalismo: silenciando alguns aspetos da exigência humana, fazendo uma interpretação estanque dos textos;
- e) o biblicismo: é o risco de elevar o texto bíblico acima da Boa Nova que pretende anunciar. (...);
- f) o a(na)cronismo: é o risco de ler o texto fora do seu tempo de origem como se ele tivesse caído do céu na forma como o temos hoje e como hoje é reconhecido como Palavra de Deus. Uma exegese baseada somente no texto final pode conduzir à separação entre o texto e o acontecimento que dá origem ao texto, remetendo para o leitor a missão de decidir o que é importante no texto bíblico. (...).”<sup>43</sup>

Porquê utilizar textos bíblicos nas aulas de religião e mais precisamente de EMRC? Não é suficiente abrir uma bíblia para compreender o que lá se encontra. Mesmo numa leitura breve de um capítulo de um livro torna-se necessário “apetrechar” os alunos de um conjunto de competências que lhes permita ler e analisar o texto, não o transformando numa leitura fundamentalista ou mesmo anedótica. Daí que tudo aquilo que se referiu, nomeadamente, situar o texto no seu contexto, o seu género literário, ..., são hoje um pormenor importante para “entrar no seio” do texto bíblico. Por outro lado, a Bíblia não é

---

<sup>43</sup> CARVALHO, J., *A interpretação e os sentidos da Sagrada Escritura/O contributo de Paul Ricoeur*, Didaskália 34:1 (2004), p.34-78

apenas uma fonte de Revelação, mas também uma referência do ponto de vista moral. É nela que se pode encontrar situações concretas que podem abrir vários “caminhos”. Aqui podem surgir nos dias de hoje algumas barreiras, pois o conceito de livre arbítrio se tornou muito presente na mentalidade dos indivíduos, em que se age, muitas vezes, sem qualquer “ligação” a normas ou obrigações. Isto leva a questionar mandamentos, normas ou obrigações presentes na própria sociedade e também nos textos bíblicos. Este caminho embate com as propostas “bíblicas” e dessa forma acabam por ser muito questionadas.

Acrescente-se ainda que os textos bíblicos foram escritos há imenso tempo apresentando problemas e situações bem diferentes daquelas que hoje se sentem, o que pode originar um afastamento, dado que não dá resposta, nem solução aos problemas atuais. É neste campo que o recurso aos textos bíblicos poderá ser também questionado.

Contudo, é aqui que a disciplina poderá contribuir para clarificar estas objeções, ou seja, por um lado, demonstrar que as normas, os mandamentos,... não se devem isolar, valem por si mesmos, mas pertencem a um determinado contexto. Por outro lado, salientar que não se pode encontrar diretamente soluções aos numerosos problemas de hoje nos textos bíblicos, pois eles apenas indicam critérios que podem ajudar a encontrar soluções para o agir humano hoje. “O Deus da Bíblia não revela antes de tudo um código, mas “a si mesmo” no seu mistério e “o mistério da sua vontade”.<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup> PONTIFÍCIA COMISSÃO BÍBLICA, *Bíblia e Moral – Raízes Bíblicas do Agir Cristão*, 2008

«Ó vós que tendes sede, vinde à água, e a quem falta dinheiro:  
vinde, bebei e comei sem dinheiro» (Is 55,1)

### 3. Significação da água em contexto bíblico: alguns cenários

Utilizando as palavras de Joseph Ratzinger<sup>45</sup>: «a água é um elemento originário da vida e por isso também um dos símbolos primordiais da Humanidade. Apresenta-se ao homem sob diversas formas e, conseqüentemente, com diversas interpretações.» A água, como um dos quatro elementos fundamentais da constituição do Universo, é essencial para purificar, para reanimar, para embelezar, ou, ainda para matar a sede. Ela é essencial para o Homem, pois sem ela não poderia sobreviver, mas também para que todas as outras espécies existam. No fundo, é possível afirmar que a água é vida! Numa mensagem aos Membros da Conferência Episcopal do Brasil, em 2004, o Papa João Paulo II escreveu: «como dádiva de Deus, a água é um elemento vital, essencial para a sobrevivência; por conseguinte, todos têm direito à água.»<sup>46</sup>

Debruçando-nos sobre os textos bíblicos constata-se que os mesmos se referem várias vezes à água. No Antigo Testamento, encontramos a narrativa da criação no Livro do Génesis que nos diz: “a terra estava informe e vazia; as trevas cobriam o abismo e o Espírito de Deus pairava sobre as águas” (Gn 1,2). Há como que uma preparação do “berço” por parte de Deus para os seus filhos, afigurando-se o seu poder de santificar. No dilúvio, a água acaba por ser símbolo de purificação da Humanidade, mas também de morte (Gn 7,10), ou seja, a água apresenta-se como o fim do pecado e o início da santidade. Moisés atravessa a pé enxuto o Mar Vermelho, libertando o seu povo (Ex 14, 29) e oferece água de um rochedo em pleno deserto. (Ex 15,22-25).

No Novo Testamento, também não faltam referências à água: Jesus, batizado por João Batista no Rio Jordão (Mt 3,16); a Samaritana e o poço de Jacob (Jo 4,1-42); as bodas de Caná (Jo 2,1-11); a piscina de Siloé (Jo 9,7); o lava-pés aos apóstolos (Jo 13,5); o lado aberto de Cristo na cruz, de onde jorra sangue e água (Jo 19,34).

---

<sup>45</sup> RATZINGER, J., *Jesus de Nazaré*, Lisboa: A Esfera do Livro, 2010, p. 302.

<sup>46</sup> INTERVENÇÃO DA SANTA SÉ NO IV FORO MUNDIAL SOBRE A ÁGUA, *Água, elemento essencial para a vida*, Cidade do México, 16-22 de março de 2006.

Muitos outros cenários se apresentam demonstrando que a água esteve sempre associada a momentos marcantes quer no Antigo, quer no Novo Testamento.

Segundo as ciências modernas, a vida na Terra terá começado na água. Sem ela tudo seria um imenso deserto. Não é possível esquecer que mais de dois terços do planeta são água. Contudo, a água pode ser encarada precisamente ao contrário, ou seja, pode também ser sinal de morte. São várias as tragédias que devastam regiões de todo o planeta, nomeadamente inundações, que matam e destroem.

Num contexto bíblico, verificamos que nos Livros Proféticos do Antigo Testamento, mais precisamente em Jeremias, há a presença do flagelo da seca no diálogo com Deus sobre a situação moral do seu povo e a missão do profeta:

«Judá chora e as suas portas estão desoladas, inclinadas para a terra. E Jerusalém clama angustiada. Os seus chefes enviaram os servos à procura de água. Estes foram às cisternas, porém, não encontraram água e voltaram com os recipientes vazios; cheios de vergonha, cobrem a cabeça. Como o solo está ressequido e não cai chuva sobre a terra, os agricultores desesperam e cobrem o rosto de tristeza. Até a gazela, depois de dar à luz no campo, abandona a sua cria, porque não há verdura. Os asnos selvagens param nos montes e aspiram o ar, como chacais. Os seus olhos perderam o brilho, por falta de erva.» (Jr 14,2-6)

Joel surge como um profeta que se predispõe ao anúncio da esperança, mas que se preocupa com o desastre agrícola que pode acontecer salientando a falta de água visível na sua oração: “Os próprios animais selvagens suspiram por ti, pois secaram as correntes de água, e o fogo devorou toda a verdura da estepe.” (Jl 1, 20)

Por seu turno, Ageu, ao redigir o primeiro oráculo, inquieta-se com a falta de água: “Chamei a seca sobre a terra, sobre as montanhas e sobre o trigo, sobre o mosto e sobre o azeite e sobre tudo o que produz o solo; sobre os homens e os animais e sobre todo o trabalho das vossas mãos.” (Ag 1,11)

Por outro lado, temos também a água do ponto de vista simbólico como uma bênção de Deus ou de renovação espiritual. Vejamos o salmista: “Em verdes prados me faz descansar e conduz-me às águas refrescantes” (Sl 23,2), ou Ezequiel que vê correr água de debaixo do templo, a qual é símbolo da bênção de Deus:

“Conduziu-me para a entrada do templo, e eis que saía água da sua parte subterrânea, em direção ao oriente, porque o templo estava voltado para oriente. A água brotava da parte de baixo do lado direito do templo, a sul do altar.

Fez-me sair pelo pórtico setentrional e contornar o templo por fora, até ao pórtico exterior oriental; vi rebentar a água do lado direito. O homem avançou para oriente com o cordel que tinha na mão, e mediu mil côvados; depois fez-me atravessar a água; ela chegava-me até aos tornozelos. Mediu ainda mil côvados e fez-me atravessar a água; ela chegava-me aos joelhos. Mediu ainda mil côvados e fez-me atravessar a água; chegava-me aos quadris. Mediu ainda mil côvados; era uma torrente que eu não conseguia atravessar, porque a água era tão profunda que era necessário nadar. Efetivamente, era uma torrente que não se podia atravessar.” (Ez 47, 1-5)

Jeremias, por seu turno, também apresenta Deus como *fonte de água viva*: “Tu, Senhor, às a esperança de Israel, todos os que te abandonam serão confundidos. Os que de ti se afastam serão escritos na terra dos mortos, porque deixaram o Senhor, fonte das águas vivas.” (Jr 17,13)

Esta expressão *fonte de água viva*  utilizada também pelo evangelista João nas palavras do diálogo de Jesus com a Samaritana enaltecendo o facto de aquele ser uma fonte que d vida a quem cr. Beber a água que Jesus d permite não ter sede e ser fonte para a vida eterna: “Replicou-lhe Jesus: «Todo aquele que bebe desta água voltr a ter sede; mas, quem beber da água que Eu lhe der, nunca mais terá sede: a água que Eu lhe der há-de tornar-se nele em fonte de água que d a vida eterna.»” (Jo 4,13)

Ainda no Novo Testamento  exaltada a ligação entre a água e a vida eterna, dom supremo de Deus: “porque o Cordeiro que está no meio do trono os apascentar e conduzir às fontes de água viva; e Deus enxugar todas as lágrimas dos seus olhos.” (Ap 7, 17)

A gua como elemento que purifica do pecado: “Maridos, amai as vossas mulheres, como Cristo amou a Igreja e se entregou por ela, para a santificar, purificando-a, no banho da água, pela palavra. Ele quis apresentá-la esplêndida, como Igreja sem mancha nem ruga, nem coisa alguma semelhante, mas santa e imaculada.” (Ef 5,25-27). Jesus purifica a sua Igreja pela Palavra: “Ele abriu para nós um caminho novo e vivo através do véu, isto é, da sua humanidade e, tendo um Sumo Sacerdote  frente da casa de Deus, aproximemo-nos dele com um coração sincero, com a plena segurança da fé, com os corações purificados da m consciência e o corpo lavado com água pura.” (Heb 10,20-22)

Um outro aspeto que devemos referir  o papel que a água tem ao longo do tempo na questão da purificação e que se vai visualizando na chamada “gua benta”, muitas vezes utilizada como elemento de cura. Em diferentes culturas, a água tem um papel muito

importante. Se nos centrarmos nos textos bíblicos encontramos inúmeras situações em que isto é uma realidade. Assim, por exemplo, no livro dos Números, quando Deus ordenava a Moisés para purificar os levitas: “...farás para os purificar: derrama sobre eles água da purificação e fá-los passar a navalha por todo o corpo; lavarão as vestes e ficarão purificados.” (Nm 8,7) Já no Êxodo, a água tinha uma utilidade significativa na “bacia” na Arca da Aliança, pois para se apresentar diante de Deus era necessário estar purificado: “Farás uma bacia de bronze com uma base de bronze para abluções. Colocá-la-ás entre a tenda da reunião e o altar, e nela deitarás água. Aarão e os seus filhos lavarão ali as mãos e os pés. Quando entrarem na tenda da reunião lavar-se-ão com esta água, para não morrerem, e também quando se aproximarem do altar, por exemplo do culto e ara oferecerem sacrifícios ao Senhor, lavarão os pés e as mãos, a fim de não morrerem. Esta é uma norma perpétua para eles: para Aarão e para os seus descendentes, para todas as gerações.” (Ex 30, 18-21)

### **3.1 O batismo e a água**

O conceito de “batismo” tem diversas aplicações na linguagem do nosso quotidiano. Podemos aplicá-la em diferentes situações que implicam, na sua maioria, um começo, uma iniciação. Temos o exemplo do batismo de voo ou de um barco quando se lança ao mar pela primeira vez.

Centramo-nos no conceito batismo (do grego “*baptizein*”) que na sua origem significa submergir reiteradamente na água e que é sinal, sacramento de ingresso na comunidade cristã, ou seja, na Igreja. Logo no capítulo terceiro do evangelista João, Jesus, através do diálogo com Nicodemos, explica o que é o batismo. “Perguntou-lhe Nicodemos: ‘Como pode um homem nascer, sendo velho? Porventura poderá entrar no ventre de sua mãe outra vez, e nascer?’ Jesus respondeu-lhe: ‘Em verdade, em verdade te digo: quem não nascer da água e do Espírito não pode entrar no Reino de Deus.’ (Jo 3, 4-5)

Aqui verificamos a presença da água como necessária para “limpar” o pecado, o que leva à “purificação” do indivíduo que é “banhado”. No fundo, o batismo cristão é fazer uma passagem, que com a evocação do Espírito Santo, lhe permite ficar em comunhão com a Igreja.

No segundo Livro do Reis, já encontramos Naaman, o leproso, a imergir no Rio Jordão: “Naaman desceu ao Jordão e lavou-se sete vezes, como lhe ordenara o homem de Deus, e a sua carne tornou-se como a de uma criança e ficou limpo.” (2Rs 5,14)

João Batista, por sua vez, não teria inovado assim tanto como se poderia pensar ao batizar com água: “Eu batizei-vos em água, mas Ele há-de batizar-vos no Espírito Santo.” (Mc 1, 8) Já os judeus praticavam purificações quer para o corpo, quer para as vestes, através de aspensão ou de imersão.

Os primeiros discípulos batizavam em rios e mesmo no mar. Mais tarde, já no período de Constantino, os cristãos reuniam-se em habitações que se encontravam apetrechadas de piscinas. No séc. IV, as catedrais apresentavam batistérios, digamos que monumentais, com uma taça funda, que detinha alguns degraus por onde o neófito descia. Só por volta do séc. X é que começaram a surgir as pias batismais, pois o batismo de adultos foi lentamente substituído pelos batismo de crianças (bebés). Embora, no Ritual Oriental continuasse a ser praticado o “banho de água”.

De realçar que já “os pagãos greco-romanos tinham suas lustrações à entrada dos templos, nas cerimónias de iniciação, no decurso dos funerais, no momento de consultar os oráculos, após um homicídio... Seus templos eram ordinariamente construídos à beira de uma fonte, que era seu batistério. Os sacerdotes das diversas religiões deviam mergulhar na água lustral antes de oficiarem; os leigos molhavam as mãos.”<sup>47</sup>

Estes ritos de purificação com a água também estão presentes em *batismos* assírio-babilónicos ou egípcios. O próprio Buda terá sido batizado quando nasceu. Houve povos que seguiam ritmos de purificações naturais, nomeadamente os etruscos que se purificavam na chuva de fevereiro para que tivessem uma vida nova aquando da chegada da Primavera ou os peruanos que em setembro faziam o mesmo. Os hindus, por seu turno, descem o rio Ganges dizendo: “Ó Ganges, purifica-me!”.

O batismo cristão acaba por herdar toda a história do povo de Deus e da história da Salvação. A água torna-se símbolo de todos os acontecimentos que atravessam as sucessivas épocas da Bíblia. E é um sinal visível indispensável no batismo e com várias referências nos documentos da Igreja.<sup>48</sup>

---

<sup>47</sup> REY-MERMET, T., *A fé explicada aos jovens e adultos*, trad. João Pedro Mendes, São Paulo: Edições Paulinas, 1979, p. 56

<sup>48</sup> DIDAQUÊ, 7, 1-3

## Capítulo II – A Unidade Letiva II: análise crítica

### 1. Contextualização e reflexão das unidades letivas no programa do 5.º ano e na prática

As unidades letivas do quinto ano previstas abordam diferentes temáticas, sendo intituladas *Viver Juntos*; *A água, fonte de vida*; *Jesus, um Homem para os outros*; *Promover a concórdia*; *A Fraternidade*. Como se pode verificar pelos títulos não há um “fio condutor” aparente. Elas apresentam temáticas muito díspares e extensas. Há um aparente esquecimento do tempo de lecionação da disciplina de EMRC ao longo do ano. As aulas da disciplina de EMRC se limitam aproximadamente a trinta.

A primeira unidade letiva do quinto ano “Viver Juntos” apresenta-se como uma unidade não muito coesa, pois é possível fazer uma subdivisão em duas partes. Uma primeira parte mais associada a conteúdos antropológicos e morais, com uma relevância educativa bastante significativa na faixa etária em que os alunos se encontram. É uma segunda parte mais bíblico-teológica, pois o centro da mesma tem como conteúdo essencial o livro sagrado dos cristãos católicos: a Bíblia.

Assim, relativamente à primeira parte, transparecem aspetos de uma antropologia social aliada a uma moral de conduta e agir humano sobretudo pela atenção que se atribui à observação e cumprimento de regras de conduta e de comportamento. Há um enfoque na temática da mudança de ano e de escola dos alunos e nas alterações que essa mudança provoca, nomeadamente nas relações interpessoais. Salienta-se a necessidade de se criar consensos para uma convivência pacífica e realça-se o papel dos regulamentos que permitem que a sociedade se organize. Estes conteúdos didáticos tornam-se bastante pertinentes, principalmente pelo facto dos mesmos surgirem no início de um ano letivo e que não se limitam à disciplina de EMRC, mas são muito abrangentes a todo o contexto escolar. Optei, na lecionação desta parte da unidade, por estratégias que levassem a uma maior interação entre os elementos que compõem a turma e a uma reflexão mais pessoal de cada um, pois sabia, pela análise sobre as características da turma, que seria importante para o ano letivo que se iniciava.

Já no que se refere à potencial segunda parte da unidade, a questão bíblico-teológica vem ao de cima, pois a Bíblia e a sua organização (divisão, estrutura e citações

bíblicas) como elemento fundante do Cristianismo surgem como conteúdo principal, encaminhando o aluno para uma autonomia clara no manuseamento da mesma. Perante isto, optei por aulas com estratégias diferentes, ou seja, na introdução a este conteúdo uma aula mais expositiva, pois os alunos desconheciam na totalidade tudo aquilo que se relacionava com esse conteúdo e, à medida que decorria a compreensão por parte dos alunos, surgiram aulas mais práticas que lhes permitiu manusearem a Bíblia e aplicarem o que apreenderam.

A segunda unidade letiva “A água, fonte de vida” apresenta-se como uma unidade algo díspar, sendo possível, depois de uma observação mais cuidada, fazer uma divisão da mesma. Assim, no nosso entender, os conteúdos que a unidade pretende abordar centram-se em três blocos distintos: a necessidade da água como bem essencial à vida; a simbologia religiosa da água em diferentes contextos religiosos; e os comportamentos urgentes perante os problemas/ameaças de que a água é vítima atualmente.

Há, sem dúvida, uma relevância educativa em termos de interdisciplinaridade, aquando da elaboração da unidade, pois verifica-se que numa primeira parte da unidade há a presença de conteúdos já abordados em outras disciplinas que fazem parte do currículo do ano de escolaridade em questão. Aqui não é possível encontrar qualquer especificidade que leve à marca da disciplina de EMRC, embora os conteúdos surjam apenas num sentido de revisão dos conhecimentos adquiridos. Já numa segunda parte demonstra-se uma tentativa de abordar a água do ponto de vista do simbolismo bíblico-teológico, salientando-se a questão aquática, tendo em conta símbolos como o peixe ou a nuvem, culminado com referência ao batismo de Jesus e à parábola da Samaritana. A análise destes conteúdos não permite a todos os alunos que os compreendam da mesma forma, ou seja, eles não apresentam conhecimentos prévios que lhes permita refletir criticamente. Torna-se necessário, por exemplo, incluir conceitos desconhecidos para eles e que não se encontravam diretamente explícitos na unidade, pois eram encarados como já adquiridos. Na última parte, destacam-se alertas para o estado de conservação e preservação da água na atualidade, salientando os comportamentos e o agir humanos incorretos para que questões como a poluição não ocorressem. Centra-se a fundamentação desta questão numa antropologia e moral limitada, pois não se apresenta uma fundamentação bíblico-teológica para o agir humano.

A terceira unidade letiva “Jesus, um Homem para os outros” indica logo à partida, pelo seu título, que pretende transmitir um certa carga valorativa, pois apresenta a referência a um modelo de vida que poderá inspirar outros. Foca o reconhecer Jesus como igual a cada um assumindo a sua natureza antropológica próxima de todos e a sua conduta como correta e digna de ser seguida. Enfatiza-se a pessoa de Jesus no momento do seu nascimento e que hoje tem impacto no calendário que utilizamos no nosso dia-a-dia. Depois há uma tentativa de justificação bíblico-teológica para a exaltação da pessoa de Jesus através de um percurso pelos dados biográficos do mesmo e pela caracterização como Mestre, Profeta e Messias.

Segue-se uma referência ao anúncio de Jesus sobre a misericórdia de Deus, na construção do Reino, com um código de conduta bem demarcado na sua ação com os outros, realçando o papel da Lei do Amor. Um certo moralismo transparece ao longo deste conteúdo, aproximando-se de um certo endoutrinamento. Há, de facto, uma marca bíblico-teológica clara, tendo em conta a pessoa de Jesus Cristo, enfatizando-se a sua ressurreição e a Páscoa. Contudo, este conteúdo não se torna muito acessível para o nível etário dos alunos. Por isso, esta questão foi abordada num sentido cristão de missão salvífica de Cristo.

A unidade letiva “Promover a concórdia” é uma unidade que em termos pedagógico-didáticos é pertinente para o nível etário dos alunos, pois há a tentativa de abordar a questão do “Mal” e, em sequência, a resposta cristã para ele, ou seja, o perdão e a reconciliação.

Não há qualquer referência antropológica à questão da liberdade humana, nem uma fundamentação bíblico-teológica para a questão do “Mal”, no sentido de rutura de relações com os outros e com o próprio Deus. Daí que a abordagem desta unidade se tenha centrado, e dado que o tempo para a lecionação da mesma era apenas de três aulas, no conceito de “liberdade humana”; na questão do “Mal” do ponto de vista ético-religioso cristão, terminando na reconciliação e no perdão.

As estratégias selecionadas privilegiaram um educar para a consciência dos alunos, formando um universo de valores claros e importantes para a sobrevivência humana nas suas relações interpessoais e não para o moralismo.

Assim, a questão da liberdade humana foi abordada, numa linha que encaminhasse para o sentido da responsabilidade humana, alertando para o mau uso da liberdade e das

suas consequências. No fundo, optou-se por orientar para uma moral de conduta e de agir humano que surja em confronto com diferentes situações quotidianas, realçando as que se poderão enquadrar no “Mal”.

## **2. Definição das competências da disciplina de EMRC**

O conceito de competência surge na educação tendo por base a formação ao longo da vida colocando em destaque a formação e aquisição de competências que são necessárias quer para a cidadania, quer pela empregabilidade. Há, portanto, uma necessidade de conhecimento na formação das pessoas para que compreendam e se confrontem com a sociedade complexa onde nos movimentamos. Realça-se a flexibilidade, a crítica e a criatividade, bem como a centralidade da cidadania para “ajudar as pessoas a construir uma sociedade mais justa e solidária, num mundo onde as desigualdades de oportunidades, a xenofobia, o individualismo e a exclusão social tendem a acentuar-se.”<sup>49</sup>

A aprendizagem ao longo da vida implica o desenvolvimento de competências que são essenciais (ou nucleares), ou seja, aquelas que permitem a todos os indivíduos terem autonomia no acesso ao conhecimento e esclarecimento. Elas permitem uma participação ativa na sociedade em que estão inseridos. Implica também uma atenção particular aquelas competências que podemos denominar como transversais, dado que se encontram na interseção das diferentes disciplinas encaminhando para a transferência de saberes entre elas. É necessário a “flexibilidade, a reflexão sobre a experiência pessoal, a abertura à inovação e a pesquisa, o aprender a aprender, o diálogo e o trabalho colaborativo e o respeito pela diferença,…” para que seja possível “navegar ou movimentar-se nesta sociedade”.

Nesta linha surgem vários estudos para determinar quais os domínios das competências básicas. Não há uma uniformidade na sua identificação. Apresentamos as de Perrenoud<sup>50</sup>:

- ✓ Saber identificar, avaliar e fazer valer os seus recursos, direitos, limites e necessidades;
- ✓ Elaborar e conduzir projetos, individualmente ou em grupo;

---

<sup>49</sup> ALONSO, L, A construção de um referencial de competências-chave para a cidadania e a empregabilidade, in Revista Saber Mais, n.º 5, p. 20

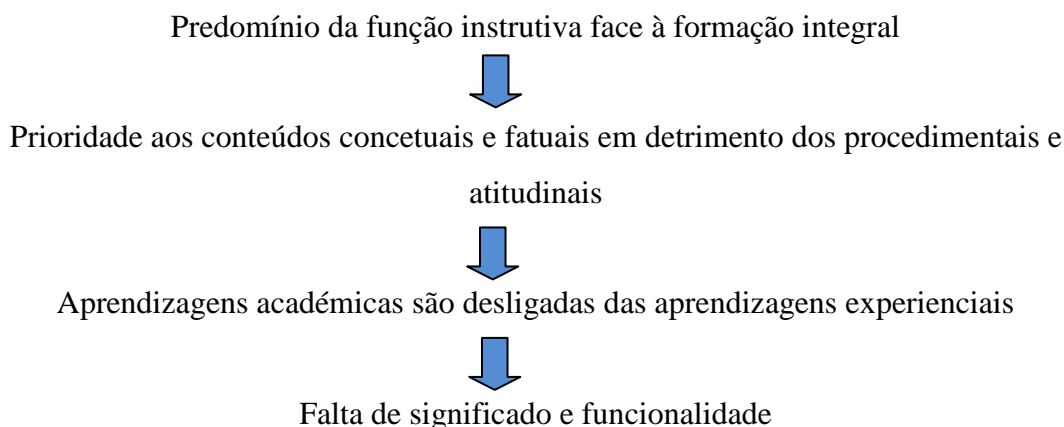
<sup>50</sup> PERRENOUD, Ph. *Porquê construir competências a partir da escola?*, Porto: Asa Editora, 2001

- ✓ Analisar situações, relações, campos de força;
- ✓ Cooperar, agir em sinergia, participar num coletivo, partilhar uma liderança;
- ✓ Construir e animar organizações e sistemas de ação coletiva de tipo democrático;
- ✓ Gerir e ultrapassar conflitos;
- ✓ Conviver com regras, servir-se delas, elaborá-las;
- ✓ Construir normas negociadas que ultrapassem as diferenças culturais.

Esta visão de Perrenoud acaba por entrar em choque com o quotidiano das nossas escolas, pois ainda existe a prática do saber como um produto inquestionável que “vive” em diferentes gavetas, que só se abre quando é necessário. Isto acaba por confundir “informação com conhecimento, transmissão com assimilação, certeza com compreensão”.<sup>51</sup>

Ao mesmo tempo, surgem outras perspetivas, nomeadamente a social-construtivista que ressalva que o ensino deve ter em linha de conta o “ensino no desenvolvimento da capacidade de pensar e agir com compreensão e de atitudes necessários para a cidadania”<sup>52</sup>. Ela recorda que a aprendizagem significativa é aquela que permite atribuir sentido pessoal e social ao conhecimento escolar. Essencial para que as capacidades de aprendizagem de forma autónoma e interativa sejam imprescindíveis para que ocorra a mudança.

Os grandes obstáculos que encontramos nas escolas são de vária ordem. Assim, segundo Luísa Alonso, é visível na escola:



<sup>51</sup> Atas do 1.º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º ciclo do Ensino Básico. Porto: Areal Editores, 2005

<sup>52</sup> Atas do 1.º Encontro de Educadores de Infância

A sociedade moderna apresenta inúmeras alterações, digamos que algumas mesmo bruscas, que levam a exigir cada vez mais de qualquer pessoa, qualquer que seja a sua origem social ou cultural. Daí que a necessidade de estar equipado” por essas exigências diárias que a vida moderna coloca torna-se imperativo, nomeadamente estar preparado para as compreender e usufruir. Isto levou a que a Educação encaminhasse para o seu campo de trabalho a palavra competência. Não terá sido muito feliz, pois, tal como afirma Perrenoud: “essa moda simultânea da mesma palavra em campos variados esconde interesses parcialmente diferentes”.<sup>53</sup> Se analisarmos a noção de competência verificamos que, e tendo em conta a definição de competência de Perrenoud, acaba por ser a capacidade de articular um conjunto de esquemas que vai para além dos conhecimentos, para que se mobilize “os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento”.<sup>54</sup> Na sociedade utilizamos saberes concomitantemente e não de uma forma isolada. Isto mostra que na vida quotidiana tudo se encontra integrado. Daí que a construção de um conhecimento global implica da parte do educador a reconstrução das relações de sua área específica de conhecimento com outras áreas de saber para colocar em mútua relação.

Se nos debruçarmos nas competências do 2.º ciclo do Ensino Básico que a disciplina de EMRC apresenta no seu programa, verificamos que há alguma confusão na sua formulação. Verifica-se uma miscelânea de competências que são experiências de aprendizagem; ou com muita presença de “catequese”, ou ainda com a possibilidade de utilizar em outras áreas do saber escolar.

<i>Competências 2.º Ciclo do Ensino Básico</i>	
1.	Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.
2.	Interpretar produções culturais (literárias, pictóricas, musicais ou outras) que utilizam ou aludem a perspetivas religiosas ou a valores éticos.
3.	Interpretar criticamente episódios históricos e factos sociais, a partir de uma leitura da vida fundada em valores humanistas e cristãos.
4.	Relacionar os dados das ciências com a interpretação cristã da realidade.
5.	Relacionar o fundamento religioso da moral cristã com os princípios, valores e orientações para o agir humano, propostos pela Igreja.
6.	<u>Organizar</u> um universo coerente de valores, a partir de um quadro de interpretação ética humanista e cristã.
7.	<u>Mobilizar</u> princípios e valores éticos para a orientação do comportamento em situações vitais do quotidiano.

<sup>53</sup> PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre, Artmed, 1999. p. 13.

<sup>54</sup> PERRENOUD, P. Construir as competências, p. 31

8. <u>Relacionar-se</u> com os outros com base nos princípios de cooperação e solidariedade, assumindo a alteridade e diversidade como fator de enriquecimento mútuo.
9. Identificar o núcleo central constitutivo da identidade do Cristianismo, particularmente do Catolicismo.
10. <u>Usar</u> a Bíblia a partir do conhecimento da sua estrutura.
11. Interpretar textos fundamentais da Bíblia, extraindo significados adequados e relevantes.
12. <u>Reconhecer</u> as implicações da mensagem bíblica nas práticas de vida quotidiana.
13. Interpretar produções estéticas de temática cristã, de âmbito universal e local.
14. <u>Apreciar</u> produções estéticas de temática cristã, de âmbito universal e local.

Fonte: Programa de Educação Moral e Religiosa Católica – ensino básico e secundário.

Algumas das competências específicas que a unidade letiva apresenta não são mais do que experiências de aprendizagem, pois utilizam os verbos: *interpretar* ou *apreciar*. Surgem assim as seguintes formulações: “interpretar produções culturais (literárias, pictóricas, musicais ou outras) que utilizam ou aludem a perspectivas religiosas ou a valores éticos”; “interpretar textos fundamentais da bíblia, extraindo significados adequados e relevantes”; “interpretar produções estéticas de temática cristã, de âmbito universal e local; apreciar produções estéticas de temática cristã, de âmbito universal e local”.

Outras competências específicas da unidade denotam “pressão” catequética da disciplina: “reconhecer as implicações da mensagem bíblica nas práticas da vida quotidiana”.

Outras ainda não conduzem a uma identidade da própria disciplina de EMRC, permitindo que se possa aplicar à área não disciplinar de lecionação como a Formação Cívica que se apresenta em várias escolas.

Unidade letiva 2: A água, fonte de vida
Competências Específicas
1. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana;
5. Interpretar produções culturais (literárias, pictóricas, musicais ou outras) que utilizam ou aludem a perspectivas religiosas ou a valores éticos;
9. Organizar um universo coerente de valores, a partir de um quadro de interpretação ética humanista e cristã;
10. Mobilizar princípios e valores éticos para a orientação do comportamento em situações vitais do quotidiano;
23. Interpretar textos fundamentais da Bíblia, extraindo significados adequados e relevantes;
24. Reconhecer as implicações da mensagem bíblica nas práticas de vida quotidiana;
25. Interpretar produções estéticas de temática cristã, de âmbito universal e local;
26. Apreciar produções estéticas de temática cristã, de âmbito universal e local.

Fonte: Programa de Educação Moral e Religiosa Católica – ensino básico e secundário.

Já a operacionalização das competências apresentadas no Programa da disciplina de EMRC para esta unidade letiva pode ser vista como técnicas que ajudam o aluno a aprender.

<b>Operacionalização das Competências</b>	
1.	Interpretar produções culturais que utilizam ou aludem a perspectivas simbólicas relativas à água. (Comp. 5)
2.	Interpretar e apreciar produções estéticas cristãs sobre a temática da água. (Comp. 25 e 26)
3.	Interpretar textos bíblicos que manifestem o valor simbólico da água, reconhecendo as suas implicações na prática da vida quotidiana. (Comp. 23 e 24)
4.	Mobilizar o valor da pessoa humana e da sua qualidade de vida, nos comportamentos concretos relacionados com o uso da água. (Comp. 1, 9 e 10)

Fonte: Programa de Educação Moral e Religiosa Católica – ensino básico e secundário.

### **3. Os conteúdos programáticos**

Já no que se refere aos conteúdos programáticos, e tal como salienta o Programa de EMRC, “não há aquisição e desenvolvimento de competências sem aprendizagem de conteúdos. A finalidade última não pode ser apenas a memorização de um conjunto de saberes, mas o seu uso para responder às solicitações da vida e para desenvolver as competências que essa mesma vida lhes irá exigir permanentemente.”<sup>55</sup>

Constata-se que os conteúdos para a unidade letiva em análise não se apresentam com a especificidade que se aconselha para esta disciplina, pois podemos encontrar conteúdos programáticos que integram também o programa de disciplinas como Ciências da Natureza ou Língua Portuguesa. O programa de Ciências da Natureza para o ano letivo em questão, por exemplo, sugere num terceiro bloco uma unidade intitulada de “A água, o ar, as rocas e o solo – materiais terrestres” que tem um subtema sobre a água: “Importância da água para os seres vivos”.<sup>56</sup>

<sup>55</sup> PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA – ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO. Lisboa: SNEC, 2007, p. 16

<sup>56</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Organização Curricular e Programas, ensino básico – 2.º ciclo, vol. I, Lisboa, p. 183

III - A água, o ar, as rocas e o solo – materiais terrestres
<b>Importância da água para os seres vivos</b>
A água, importante componente dos seres vivos.
A água como solvente.
A qualidade da água.
Distribuição da água na Natureza.
A água e atividades humanas.

Fonte: Ministério da Educação, Organização Curricular e Programas, ensino básico – 2.º ciclo, Ciências da Natureza

Observando o programa da disciplina de EMRC para o ano e unidade letiva em estudo encontramos os seguintes conteúdos que podemos comparar com os anteriormente apresentados:

Conteúdo Programáticos
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ A água: um bem essencial à vida.</li> <li>❖ Funções da água: proporcionar a vida na terra; satisfazer a sede; refrescar e renovar energias; lavar ou limpar; embelezar um espaço; transmitir ideias religiosas...</li> <li>❖ A importância da água revela-se também na sua presença em provérbios de sabedoria popular (portugueses e de outras culturas).</li> <li>❖ Uso inadequado dos recursos naturais, a escassez de água e a poluição dos meios aquáticos.</li> <li>❖ A vida humana como valor primordial está ameaçada pela poluição e a escassez da água.</li> <li>❖ Condições que permitam a promoção da vida humana: uso racional da água para uso do ser humano e de todo o meio ambiente do qual o ser humano depende.</li> <li>❖ Qualidade de vida e bem-estar: o desenvolvimento económico traz bem-estar mas tem consequências sobre o ambiente.</li> <li>❖ Conflito entre bem-estar material e qualidade e quantidade de água para todos, a curto, médio e longo prazo.</li> </ul>

Fonte: Programa de Educação Moral e Religiosa Católica – ensino básico e secundário.

Isto demonstra que há uma certa semelhança entre os conteúdos de uma e outra disciplina, ou seja, a primeira, Ciências da Natureza, deverá abordar estes conteúdos, dado que eles se encontram na sua área de especificidade, já a segunda, EMRC, poderá apenas fazer referência aos conteúdos, mas não aprofundá-los, pois não se encontram na sua área

de saber. Estes devem ser apenas um ponto de partida para iniciar o estudo dos conteúdos específicos desta unidade letiva. O facto é que a forma como se apresentam no programa acaba por ser necessário uma abordagem que, em certas situações, torna-se mesmo uma repetição do que já foi abordado nas outras áreas pelos alunos. Mas, neste caso, esta abordagem não ocorre por parte de um profissional desse saber específico. Acrescente-se ainda que há uma certa dificuldade em compreender quais são os conteúdos nucleares que se devem aprofundar nesta unidade letiva.

Já no que se refere aos conteúdos como específicos da disciplina presentes nesta unidade poderemos indicar os seguintes:

- Significados da água ou de simbologia aquática em contexto religioso:
  - ✓ O símbolo do peixe, por Cristo. Em grego, acrónimo de «Jesus Cristo, Filho de Deus e Salvador». Numerosas figurações de peixes nos monumentos cristãos como pias batismais, igrejas, túmulos, altares.
  - ✓ O símbolo da nuvem: a presença divina.
  - ✓ A fertilidade da água: a criação e a água primordial.
  - ✓ A água como elemento destruidor (a destruição do mal): o dilúvio.
  - ✓ O batistério: tipologia, função e simbólica.
  - ✓ O batismo: o renascimento das águas, o perdão dos pecados (a lavagem da alma).
- O batismo de Jesus.
- O renascer do espírito e da água de um doutor de Israel, Nicodemos.
- Jesus, “água viva”, pede água para beber, no encontro com a Samaritana.

Fonte: Programa de Educação Moral e Religiosa Católica – ensino básico e secundário.

## 4. Recursos propostos

Nesta unidade letiva dois verifica-se que há o recurso a diferentes passagens dos evangelhos, sendo uma fonte credível talvez fosse também possível encontrar outros recursos quer na Tradição, quer no Magistério, no sentido de alargar para outro âmbito os

textos propostos. Assim, encontramos no Programa da disciplina de EMRC os seguintes textos: do batismo de Jesus no evangelho de Mateus, capítulo três; no de Marcos, capítulo um, versículos oito a dez e no de Lucas, capítulo três, versículo dezasseis; o renascer do espírito da água de um doutor de Israel, Nicodemos, no evangelho de João, capítulo três, versículos um a oito; e Jesus, “água viva”, pede água para beber, no encontro com a Samaritana no evangelho de João, capítulo quatro.

Os três textos sobre o batismo de Jesus são significantes para retratar o acontecimento em causa, embora eles sejam de pequena dimensão, são ao mesmo tempo de compreensão algo difícil para o nível de desenvolvimento e de interpretação dos alunos na faixa etária em que se encontram no quinto ano. Isto porque, por um lado, alguns dos alunos não apresentam um conhecimento que lhes permita interpretar de forma correta, ou seja, nem todos os destinatários frequentaram a catequese, por exemplo, e, por outro lado, não identificam a simbologia presente nos mesmos. Isto conduz logo o professor à necessidade de contextualizar para permitir a sua compreensão, ou seja, dar-lhe as “ferramentas” para que possibilite uma possível interpretação.

Centremo-nos no texto do Evangelho de João, e mais precisamente no encontro entre Jesus e a Samaritana. Ambos dialogam sobre o elemento água identificável para todos. Porém, a Samaritana pensa na água numa linguagem denotativa enquanto que Jesus fala da mesma água, mas num sentido conotativo, pois a água para ele “tem uma ligação real com a água comum – purifica e dá vida; mas é uma água muito superior – isto é, produz uma purificação e uma vida superior à que é produzida pela água comum.”<sup>57</sup>

Novamente, esta linguagem simbólica não é perceptível para os destinatários desta unidade, dado que o símbolo implica traduzir a realidade através da imagem, a qual sugere, aponta, indica, ...No fundo, e recorrendo à etimologia, símbolo vem de *syn-ballo*, ou seja, “lançar junto, comparar duas realidades, que têm alguma coisa a ver com a outra e que estão em relação de união uma com a outra: uma é imediatamente perceptível pelos sentidos do corpo; a outra: uma é imediatamente perceptível pelos sentidos do corpo; a outra, invisível.”<sup>58</sup>

Tal como afirma Herculano Alves, “o leitor necessita, pois, de compreender urgentemente o significado destes símbolos. De alguns – como o pastor, o campo, a ceifa,

---

<sup>57</sup> ALVES, H., Símbolos na Bíblia, Lisboa: Difusora Bíblica, 2001, p. 8

<sup>58</sup> ALVES, H., Símbolos na Bíblia, p. 8

a água, percebe-se imediatamente o significado; mas outros, por serem muito diferentes da nossa linguagem de hoje, são mais difíceis de interpretar.”<sup>59</sup>

Perante o conceito de “símbolo” temos que nos posicionar começando logo por olhar para ele com “um carácter figurado, encarando-se em figuras, em motivos visuais. Trata-se de um signo motivado. Uma palavra é um signo arbitrário: não há relação entre a palavra “balança” e uma qualquer balança de cobre, por exemplo. Em contrapartida, a Balança, símbolo da justiça, apresenta uma relação natural, independente de qualquer convenção, com o seu objeto.”<sup>60</sup>

Isto mostra que um símbolo pode não significar o mesmo para todos, vários são os exemplos possíveis se nos concentrarmos nas cores, o preto simboliza o luto ou a tristeza para a Cristandade, enquanto o branco tem esse papel no Islão. Logo, facilmente, podemos concluir o que Debray afirma: “nada é simbólico em si mesmo e, sem a participação de um grupo humano nos símbolos sobreeminentes que adota, tais símbolos não produziram qualquer efeito nesse grupo. Nesse sentido, a eficácia do símbolo anda em círculo.”<sup>61</sup>

De facto, a palavra símbolo acaba por ter uma abrangência que destinatários com dez, onze anos, na sua maioria, não consegue compreender e atingir os objetivos que se propõe. Utilizando um exemplo de Debray: “o símbolo do poeta é um ponto de fuga, o do padre, um ponto de encontro.”<sup>62</sup>

Assim, se conclui que os recursos textuais apresentados sejam talvez de difícil interpretação. Os alunos até este ano de escolaridade não contactaram com as “ferramentas” que lhes possibilite a interpretação dos diferentes textos bíblicos apresentados.

---

<sup>59</sup> ALVES, H., Símbolos na Bíblia, p.66

<sup>60</sup> DEBRAY, R., *O fogo sagrado*. Porto: Ambar, 2005, p. 235

<sup>61</sup> DEBRAY, R., *O fogo*, p. 235

<sup>62</sup> DEBRAY, R., *O fogo*, p. 235

## **5. O trabalho realizado**

### ***5.1 - O Agrupamento e a Turma***

O Agrupamento de Escolas Soares dos Reis foi oficialmente criado em 26 de Junho de 2003, com sede na Escola dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (EB2,3) com o mesmo nome, está situado na zona urbana de Vila Nova de Gaia, concelho de Vila Nova de Gaia, e integra quatro jardins-de-infância (JI) de pequena dimensão – Mafamude, Cedro, Laborim e Cravel – e três escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (EB1) de média/grande dimensão: Cedro, Joaquim Nicolau de Almeida e Laborim de Cima.<sup>63</sup>

A turma do 5.º B era constituída por vinte e oito alunos, doze alunas e dezasseis alunos. De salientar que na sua maioria apresentavam dificuldades de aprendizagem nas mais variadas disciplinas, já com referências do 1.º ciclo de que os alunos eram pouco empenhados nas atividades propostas em sala de aula e fora dela, muito desatentos e inquietos, com dificuldades em cumprir com regras, apresentando mesmo alguns casos com problemas de indisciplina.

Apenas onze alunos que integravam o 5.º B se encontravam inscritos à disciplina de EMRC, sendo quatro alunas e sete alunos. No início do ano letivo, a idade dos alunos inscritos, apresentava vários níveis etários. Assim, havia três alunos com nove anos, seis alunos com dez anos, um aluno com onze anos e um aluno com doze anos.

Verificou-se que a turma era bastante heterogénea, com alunos de classe socioeconómica bastante baixa, com contextos familiares bastante complexos, pouco motivados para a escola e para a aprendizagem. Esta heterogeneidade implicou a utilização de estratégias diversificadas que conduziram os alunos para sua formação pessoal e escolar.

---

<sup>63</sup> PROJETO EDUCATIVO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS SOARES DOS REIS, 2010/2013, Vila Nova de Gaia

## ***5.2 - A prática da unidade letiva: “A Água, fonte de Vida”***

Como já referimos, a segunda unidade letiva “A Água, fonte de vida” foi construída tendo em conta programas de outras disciplinas, como Ciências da Natureza abordando as funções e utilizações da água, talvez para fundamentar a disciplina em contexto escolar, contudo também apresenta conteúdos catequéticos claros, nomeadamente o batismo de Jesus ou a parábola da Samaritana. Há ainda uma abordagem aos comportamentos humanos relacionados com o uso da água, fundamentados apenas na pessoa humana. Esquecendo-se, por exemplo, de uma abordagem ao conceito de “símbolo”, elemento essencial para compreensão da linguagem religiosa ou de uma fundamentação bíblico-teológica e não da Ciência ou da História para determinado agir humano. Desta forma, após análise e discussão da unidade, introduzimos na mesma algumas novidades entre elas a explicitação da palavra “símbolo”. Inicialmente, recorreremos da experiência dos alunos e dos conhecimentos adquiridos nas outras disciplinas para iniciar a unidade, utilizando estratégias de constatação de conhecimentos da parte deles. No fundo, uma verificação de saberes adquiridos em outras disciplinas. Depois, numa tentativa de aprendizagem por descoberta, proporcionámos aos alunos a oportunidade de partindo do conceito de símbolo, descobrissem símbolos bíblicos relacionados com a água e uma possível significação. Partindo de manifestações artísticas cristãs que abordam episódios relacionados com a simbologia religiosa da água, nomeadamente da pintura, solicitámos aos alunos uma leitura das mesmas, sem terem conhecimento do texto bíblico que esteve na sua origem para compreenderem o alcance do símbolo água no Cristianismo.

### **5.2.1 - Reflexão sobre os resultados**

Ao iniciar a unidade letiva em questão solicitámos aos alunos que respondessem anonimamente numa folha à pergunta: o que é um “símbolo”? No sentido de se constatar qual o conceito de símbolo que detinham quando se utilizava o conceito. Embora o programa não referisse este conteúdo de uma forma explícita.

Assim, surgiram respostas bastante díspares, tais como:

- “...são palavras que usamos na nossa vida para conseguirmos falar como seres humanos.”;

- “... são coisas que simbolizam alguma coisa.”;
- “... podem ser uma maneira de falar, comunicar.”;
- “... são figuras que identificam coisas.”
- “... são imagens que ajudam as pessoas e que indicam lugares.”;
- “... é uma forma de comunicar para as pessoas que não falam.”

Isto levou a compreender que os alunos se encontravam confusos na definição de símbolo. Aquilo que se pretendia era identificar a noção de símbolo como um elemento visível que remete para outras realidades, ou seja, para elementos que apontam, substituem ou sugerem algo. Revelaram bastantes dificuldades na sua definição, referindo mesmo que não sabiam o que escrever. Talvez o facto de ter sido uma resposta aberta levasse a que surgissem respostas tão diferentes.

Embora o número de alunos da turma não permita chegar a conclusões significativas, pode, no entanto, ser uma pequena amostra para refletir sobre a necessidade de se explicar e de compreender o conceito de símbolo.

Acrescente-se ainda que os alunos em causa, na sua maioria, não frequentavam a catequese. Este aspeto dificultou talvez mais o contacto com a questão dos símbolos e a sua interpretação.

Verificou-se que é pertinente abordar este conceito para iniciar o estudo da unidade letiva em causa, pois não será possível estudar conteúdos em que a questão da simbologia religiosa seja o ponto fulcral. Constata-se assim que os alunos, neste contexto, se apresentam incapazes de interpretar símbolos e textos bíblicos retirando o seu valor simbólico.

## Capítulo III – Uma proposta de unidade letiva

A escolha da água para pano de fundo desta unidade letiva acaba por ter razões válidas, pois “seja como for, a água representa um recurso que, à escala do planeta, é (...) um bem limitado. Até pode ser considerado como inesgotável, já que é produzido em permanência por vários processos naturais e que se encontra em circulação no hidrosistema global.”<sup>64</sup> Há também uma referência ao facto da água nas comunidades humanas ter um efeito de reunião ou de divisão, pensemos, por exemplo, nos momentos que muitas mulheres passavam a lavar a roupa no rio, partilhando as suas alegrias e tristezas ou pelo contrário, conflitos que surgiam nos campos quando alguém desviava o rego da água, sendo muitas vezes notícia pela resolução do problema através de uma “sacholada” ou mesmo aos tiros.

Contudo, pretendíamos propor uma unidade letiva que se restringisse apenas à abordagem do conceito de “símbolo”, pois o religioso serve-se muito da função simbólica. Todo o ser humano e a própria sociedade apresentam determinados ritos para se reconhecerem e se identificarem. Há um reconhecimento mútuo em que o rito é um agir social simbólico, ou seja, há a identificação do indivíduo no grupo social e deste na sociedade. É claro que os ritos e mesmo os símbolos cristãos têm um significado antropológico na evolução da sociedade.

Nesse sentido, e tendo como referência o *Programme d'études du cours de religion catholique* da Bélgica ou o Programa Religious Education da Irlanda, apresentaria como objetivo final da unidade: distinguir o significado e a veracidade dos símbolos na vida quotidiana do significado e da veracidade dos símbolos numa perspectiva de fé e da história da comunidade cristã (por exemplo: mergulhar na água ou comer o pão e beber o vinho, ...)

Assim, seria possível apresentar uma unidade com os seguintes conceitos organizacionais:

- O símbolo e a comunicação;
- O contexto e a interpretação do símbolo;
- A simbologia religiosa;
- O valor do respeito perante os símbolos religiosos.

---

<sup>64</sup> DURAND, J., *A diluição do consenso: a água, de “fonte de vida” a “património colectivo”*, *Etnográfica*, vol. VII (1), 2003, pp.20-21

Perante estes conceitos organizacionais, vários objetivos e conteúdos específicos poderiam ser indicados. Limitamo-nos a indicar:

Objetivos Específicos:	Conteúdos:
conhece o conceito de símbolo.	tipos de símbolos; relação entre símbolo e experiência; os seres humanos como “construtores” do símbolo.
questiona os símbolos utilizados na comunicação.	formas de linguagem simbólica; a importância do símbolo na formulação de respostas para questões significativas da vida.
interpreta os diferentes contextos em que símbolos surgem;	o “poder” da linguagem simbólica na sociedade secular e nas tradições religiosas; o impacto nos indivíduos, nos grupos e na sociedade.
compreende o papel da simbologia religiosa;	o significado do sacro na sociedade cultural.
sensibiliza-se para a necessidade de respeitar os símbolos religiosos.	o respeito pelos símbolos em contexto ou não religioso.

Fonte: elaboração própria

Não é objetivo aqui desenvolver a forma prática da unidade proposta, contudo, serão delineados alguns caminhos possíveis para desenvolver o primeiro objetivo. Assim, em contexto de sala de aula, o professor para saber a atitude e conhecimento dos alunos perante os símbolos deveria questioná-los sobre o papel do símbolo nas suas vidas. Para tal, deveria partir da resposta a algumas questões, entre elas, “como expressam o amor por outra pessoa através do uso de símbolos?”; “como se recorda a morte de alguém através de um símbolo?”; e “como se celebra a amizade através de um símbolo?”. Perante o resultado obtido, os alunos compreenderiam que existem diferentes tipos de símbolos e que cada um deles poderá ter um significado diferente para cada indivíduo. Eles apreenderiam que cada indivíduo tem a capacidade de criar e também de interpretar símbolos. Todos os dias, a

todas as horas o ser humano utiliza palavras para comunicar ideias, sentimentos,...mas quando não as quer utilizar em situações de morte ou de enamoramento, ele procura alternativas e entre elas surgem os símbolos. É aqui que se pode verificar o poder que o símbolo acaba por apresentar. Os símbolos são abertos a diferentes significações, o que permite que seja possível que um símbolo tenha um significado diferente de indivíduo para indivíduo. Os símbolos dependem da experiência humana e podem afetar a mesma profundamente.

Partindo destas conclusões, o professor pode identificar com os alunos de uma forma muito simples três diferentes tipos de símbolos: os que transmitem a identidade nacional como a bandeira ou o hino; os que são pessoais e que só têm significado para o indivíduo em causa, como uma carta ou uma fotografia; e os religiosos que revelam o divino ou que são uma resposta do indivíduo ao transcendente, como a bíblia ou o incenso.

Poderíamos também propor uma unidade letiva que tivesse como ponto central as questões relacionadas com o “Ambiente natural” que cada vez mais se torna imperativo na sociedade de hoje, devido aos problemas e preocupações que crescem no nosso quotidiano. Neste caso, os conceitos organizacionais desta possível unidade seriam:

- A relação do homem com o ambiente natural;
- A destruição dos recursos naturais;
- A perspectiva cristã da natureza como dádiva e local de encontro com Deus;
- A responsabilidade do ser humano pelos seus comportamentos com o ambiente.

Já no que se refere aos objetivos que poderiam ser apontados para que estes conceitos fossem desenvolvidos, indicamos:

- Conhece a relação do ser humano com o ambiente natural;
- Questiona o porquê do ser humano estar a destruir o ambiente natural;
- Reconhece que, na perspectiva cristã, o ambiente natural é dádiva e local de encontro com Deus;
- Sensibiliza-se para a urgência da responsabilidade no comportamento quotidiano da destruição do ambiente natural.

## Conclusão

Depois da breve análise sobre o conceito de educação, realçamos a relação que esta tem com a cultura e o contributo da própria religião numa tentativa de encontrar justificações para a presença de uma disciplina de âmbito religioso, mais concretamente da disciplina de EMRC. Aqui compreendemos que a educação não é algo estanque e que acaba com a frequência escolar (não começa, nem acaba); por outro lado, a escola e o sistema educativo devem proporcionar uma formação integral do aluno, não negligenciando a questão da alteridade que o leva a caminhar para a construção de uma sociedade que seja capaz de ir ao encontro do outro. Estará nesse momento a “trabalhar” a humanização e não a dominação ou o individualismo.

O processo ensino-aprendizagem deixou de ser a transmissão repetida de aprendizagens e de saberes isolados que não se interligavam para “abrir” para um contacto com vários conhecimentos que anteriormente até se podem dizer que inacessíveis. Isto acaba por justificar a presença de diferentes disciplinas no currículo escolar e no caso em concreto da disciplina de EMRC.

Há ainda que realçar que a educação está intimamente ligada à cultura, apesar daquela não transmitir repetidamente os mesmos valores, ela acaba por apresentar diferentes horizontes para que o aluno seja capaz de autonomamente ter um diálogo com a cultura. Várias são as vozes que “se alevantam” no alerta para este facto, pois os jovens acabam os seus estudos básicos sem conhecimentos claros no âmbito da Religião. Tendo como uma das consequências o aparecimento de atitudes e posturas que poderão levar a conflitos consigo próprio e com os outros.

Uma disciplina de âmbito religioso nas escolas permite compreender e conhecer o fenómeno religioso e as suas implicações no quotidiano. Ela não tem uma função de conversão, este processo não é de âmbito escolar. Se nos referirmos à disciplina de EMRC verificámos que também ela segue essa linha de orientação, ou seja, formar o aluno na sua dimensão religiosa, demonstrando aqui, por exemplo, que a cultura está impregnada de valores cristãos. Vejamos vários exemplos quer na Arte, quer na Filosofia, quer na Literatura, ... No fundo, os alunos ao frequentar esta disciplina acabam por compreender a realidade em que se movimentam, como também constroem uma atitude ou postura crítica que não os impede de ter uma ignorância religiosa que se poderá repercutir na

interpretação cultural. Há o despertar para um diálogo entre religião, história e cultura sempre numa perspetiva de abertura e acolhimento ao outro. Atitudes opostas à existência desta disciplina colocam em causa a Constituição da República Portuguesa, onde se afirma que o Estado deve garantir e respeitar a liberdade religiosa.

Já no que se refere à disciplina propriamente, ou seja, aos recursos que pode utilizar verificámos que os textos bíblicos são uma mais valia para enriquecer o processo de ensino aprendizagem dos alunos no contexto escolar. É necessário, contudo, conjugar diferentes fatores que podem influenciar a aprendizagem.

Realça-se que diferentes personalidades como Inês Pedrosa ou Tolentino Mendonça reforçam a necessidade do conhecimento dos textos bíblicos para os alunos serem capazes de refletir criticamente em diferentes situações quotidianas. É claro que o aluno deve ser capaz de aplicar diferentes técnicas que lhe permitam aproximar da mensagem que os diferentes autores bíblicos pretenderam transmitir, como também ter um conhecimento da linguagem simbólica que lhe possibilita a interpretação bíblica ou mesmo outra não bíblica.

Relativamente à presença da água nos textos bíblicos verificámos que ela surge várias vezes em diversos contextos quer no Novo Testamento, quer no Antigo Testamento. É claro que lhe são atribuídas diferentes significações que passam desde a ligação à Vida, à bênção de Deus e à purificação do pecado até ao oposto como símbolo de morte. Recordemos o sacramento do batismo cristão e a presença do elemento água como sinal de purificação desde a sua própria origem. Não ocorre só no Cristianismo, a água está presente em vários ritos e costumes religiosos pagãos e não pagãos.

Já no que se refere ao Programa de EMRC confrontámo-nos com um programa que pretende justificar a sua presença no currículo escolar. Foi elaborado tendo como referência as competências, as quais como vimos não estão muito claras, dada a formulação que apresentam. Quanto aos conteúdos das cinco unidades letivas previstas para o quinto ano verificámos que são extensas para o número de aulas previstas ao longo de um ano para a disciplina e também há uma certa dificuldade em encontrar os conteúdos “essenciais” de cada uma delas. Acrescente-se que não há uma ligação lógica entre as mesmas unidades, os temas das mesmas surgem de forma aleatória, sem um “fio condutor”. Os recursos apresentados para o desenvolvimento das unidades referidas apresentam vários textos bíblicos para análise que não se apresentam adequados a

interpretação da faixa etária dos alunos a que se destinam, como também implicam a decisão do professor na seleção do texto que considerar mais apropriado, mostrando aqui a subjetividade do professor na escolha e não um cumprimento de algo já definido. Mostrando a necessidade de justificar a disciplina no contexto escolar demonstra-se a interpretação religiosa e ético-moral da realidade com uma leitura cristã. Há, no entanto, uma tentativa de afastamento da Catequese, embora em determinadas situações não seja visível de forma clara. De referir também a abertura para o mundo cultural demonstrando uma relação entre a Religião, e concretamente da Cristã, com as artes, o património e a literatura, recorrendo imensas vezes à questão da simbologia. A interdisciplinaridade está de facto presente ao longo das unidades letivas, tendo como linha de orientação a compreensão de um mesmo “objeto” através de diferentes pontos de vista, encaminhando para a necessidade de uma síntese em relação ao observado.

Centrando-nos na análise crítica da unidade letiva dois do quinto ano verificámos que foi elaborada tendo no “centro” da mesma a questão da água. É um conteúdo abordado em várias disciplinas no currículo do quinto ano. O problema poderá estar no Programa da disciplina de EMRC, pois ele surge como uma repetição da abordagem presente nas outras disciplinas. Isto pode levar a possíveis erros, pois o professor não é profissional em outras áreas específicas, e ainda ao desinteresse por parte dos alunos, dado que é já algo “aprendido”. Por outro lado, e no que se refere aos recursos propostos, limitamo-nos aos textos bíblicos apresentados, os quais não são de fácil compreensão e interpretação por parte dos alunos. Estes não detêm as “ferramentas” básicas que lhes permita chegar a uma crítica construtiva e a um conhecimento.

Depois da experiência conseguida no ano de estágio e dos anos de experiência de lecionação, verificámos que seria necessário uma unidade letiva que conduzisse os alunos a um contacto com a questão da simbologia e mais propriamente do conceito de “símbolo”, mais se compreendendo num contexto de uma disciplina de âmbito religioso. Algo que já acontece em diferentes países europeus.

Assim, reconhecemos a necessidade de se alterar esta unidade em concreto que se poderá alargar para as outras unidades propostas para este ano de escolaridade. Sempre numa perspetiva de contribuição para a formação integral do aluno.

## Bibliografia

- ALONSO, L., A construção de um referencial de competências-chave para a cidadania e a empregabilidade, in Revista Saber Mais, n.º 5
- ALVES, H., *Símbolos na Bíblia*, Lisboa: Difusora Bíblica, 2001.
- ATAS do 1.º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º ciclo do Ensino Básico. Porto: Areal Editores, 2005
- BAPTISTA, I., *Capacidade ética e desejo metafísico: uma interpelação à razão pedagógica*. Porto: Afrontamento, 2007
- BAUMAN, Z., *Modernità líquida*, Roma – Bari, Laterza, 15.ª ed., 2009.
- BENTO, XVI. “Entrevista radiotelevisiva al viaggio in Baviera.” *Documenti 15*. Il Regno, 2006. 481.
- BÍBLIA SAGRADA, Lisboa/Fátima: Difusora Bíblica, 3.ª ed.
- BIBLE LITERACY REPORT - What do American teens need to know and what do they know?, 2005
- CARRACEDO, J., *Educación Moral - Conceptos fundamentales de ética teológica*. em M. Vidal (org) Madrid: Trotta, 1992.
- CARVALHO, J., *A interpretação e os sentidos da Sagrada Escritura/O contributo de Paul Ricoeur*, Didaskália 34:1 (2004).
- CLEMENTE, M., *Intervenção no Encontro PLE - 100 anos de república e o futuro da educação*. Coimbra, 2010. [http://www.dioceseporto.pt/attachments/1540\\_ENCONTRO%20FLE.doc](http://www.dioceseporto.pt/attachments/1540_ENCONTRO%20FLE.doc)
- CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA. *Educação Moral e Religiosa Católica, um valioso contributo para a formação da personalidade*. Lisboa, 2006.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA, Coimbra: Almedina, 2005
- COUTINHO, C., *VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Tecnologia Educativa e Currículo: caminhos que se cruzam ou se bifurcam?*, Braga, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- DEBRAY, R., *O fogo sagrado*. Porto: Ambar, 2005.
- DI SANTE, C., *Crisi educativa. L'evangelo come pedagogia*, Villa Verucchio, Pazzini, 2011

- DINIS, A., Paiva, J., *Educação, Ciência e Religião*. Lisboa: Gradiva, 2010.
- DURAND, J. *A diluição do consenso: a água, de “fonte de vida” a “património colectivo”*. Etnográfica, vol. VII, 2003.
- DURKHEIM, E. *L'évolution pédagogique en France*. Paris: Presses Universitaires de France, 1969.
- KEMMIS, S. *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Ediciones Morata, 1988.
- LARROSA, J. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Barcelona: Laertes, 1998
- Lei n.º 16/2001, de 22 de junho
- MANSO, A. *Algumas questões da educação na sociedade atual: violência na escola e educação moral e cívica*. Braga:1998.
- MENDONÇA, T., Educação: Bíblia devia ser ensinada nos currículos escolares, in Agência Ecclesia, 2011
- MIALARET, G., *As Ciências da Educação*. Lisboa: Moraes Editores, 1996.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Organização Curricular e Programas, ensino básico – 2.º ciclo, vol. I, Lisboa
- MOREIRA, C. - *O Ensino Escolar da Religião e a finalidade cultural da Educação*. In *Humanística e Teologia*. Revista da Faculdade de Teologia do Porto. XXXIV, Jun 2013.
- MORUJÃO, G. “Justifica-se o Ensino Religioso nas Escolas do Estado?” *Millenium*.
- NEVES, O., Expressões Bíblicas, Editorial Notícias,2003
- NIETO, S., *El profesor de religión tiene de ser un tío muy cachondo*, in III Congresso Regional sobre o Ensino da Religião na Escola, 2009
- NIETO, S., “La religión en la escuela, un cauce para el ejercicio da la libertad religiosa.” *III congreso Regional sobre o ensino da religião na escola*. 2009.
- PEDROSA, I., Educação: Bíblia devia ser ensinada nos currículos escolares, in Agência Ecclesia, 2011
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PERRENOUD, Ph. *Porquê construir competências a partir da escola?*, Porto: Asa Editora, 2001

- PIRES, M., Palavra, sentido e realidade na textualidade bíblica, Porto: “Línguas e Literaturas”, 1998
- PONTIFÍCIA COMISSÃO BÍBLICA, *Bíblia e Moral – Raízes Bíblicas do Agir Cristão*, 2008
- PROJETO EDUCATIVO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS SOARES DOS REIS 2010/2013, V. N. Gaia
- PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA – ensino básico e secundário. Lisboa: SNEC, 2007.
- PROGRAMME D’ÉTUDES DU COURS DE RELIGION CATHOLIQUE, ministere de la communaute francaise, 2003
- RATZINGER, J., José de Nazaré, Lisboa: A Esfera do Livro, 2010.
- RATZINGER, J., Os fundamentos espirituais da Europa, Lisboa: Letras e Coisas, 2011.
- RATZINGER, J., intervenção da santa sé no IV foro mundial sobre a água, *Água, elemento essencial para a vida*, Cidade do México, 16-22 de março de 2006.
- RELIGIOUS EDUCATION SYLLABUS, Government Publications Sales Office, Dublin, 2003
- REY-MERMET, T., A fé explicada aos jovens e adultos, trad. João Pedro Mendes, São Paulo: Edições Paulinas, 1979
- SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, *O leigo católico testemunha da fé na escola*, Secretariado Geral do Episcopado, n.º 56

# Índice

INTRODUÇÃO .....	5
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	6
1. A EDUCAÇÃO E A DISCIPLINA DE EMRC.....	6
2. A UTILIZAÇÃO DOS TEXTOS BÍBLICOS NA DISCIPLINA DE EMRC .....	18
3. SIGNIFICAÇÃO DA ÁGUA EM CONTEXTO BÍBLICO: ALGUNS CENÁRIOS .....	25
3.1 O BATISMO E A ÁGUA .....	28
CAPÍTULO II – A UNIDADE LETIVA II: ANÁLISE CRÍTICA .....	30
1. CONTEXTUALIZAÇÃO E REFLEXÃO DAS UNIDADES LETIVAS NO PROGRAMA DO 5.º ANO E NA PRÁTICA.....	30
2. DEFINIÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DA DISCIPLINA DE EMRC .....	33
3. OS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS.....	37
4. RECURSOS PROPOSTOS .....	39
5. O TRABALHO REALIZADO.....	42
5.1 O AGRUPAMENTO E A TURMA .....	42
5.2 A PRÁTICA DA UNIDADE LETIVA: “A ÁGUA, FONTE DE VIDA” .....	43
5.2.1 REFLEXÃO SOBRE OS RESULTADOS.....	43
CAPÍTULO III – UMA PROPOSTA DE UNIDADE LETIVA .....	45
CONCLUSÃO .....	48
BIBLIOGRAFIA .....	51
ÍNDICE . .....	54

