



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
FACULDADE DE TEOLOGIA
Instituto Universitário de Ciências Religiosas

Mestrado em Ciências Religiosas
Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica

RUI ALBERTO DE FREITAS CORREIA

A Pessoa Humana e o Sentido da Vida
Reflexão sobre a Unidade Letiva 1, do 6º Ano do Programa da
disciplina de EMRC

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada
sob orientação de:
Prof.^a Doutora Inês Espada Vieira
Professor Mestre Juan Francisco Garcia Ambrosio

Lisboa 2018

RESUMO

O presente trabalho oferece uma reflexão sobre a dimensão religiosa como uma componente da pessoa humana e a sua relação com a educação. A partir da história da evolução do conceito de pessoa na cultura ocidental, torna-se patente o reducionismo antropológico que caracteriza a cultura e os modelos de ensino contemporâneos. Defendemos que um modelo educativo que não considere a dimensão religiosa da pessoa, não cumpre a sua missão de formação integral dos alunos, contribuindo para a sensação de falta de sentido que atinge o homem na sociedade e cultura atuais. Procura-se, partindo dos princípios da análise existencial de Viktor Frankl, apresentar uma proposta de elementos válidos em vista de uma educação para os valores e para o sentido da vida. Consideramos que estes elementos podem contribuir para o enriquecimento da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, concretamente da Unidade Letiva 1 do sexto ano: “A Pessoa Humana”. O trabalho defende a urgência de um modelo educativo fundamentado antropológicamente, que tenha em conta a pessoa humana entendida na unidade e totalidade das componentes somática, psíquica e espiritual ou religiosa, de forma a responder aos desafios de falta motivação e de tédio, que atualmente, atingem muitos dos alunos. Tornando, assim, possível uma educação para o sentido, em que o aluno assume o papel principal na construção do seu ser pessoa, de forma livre e responsável.

Palavras-chave: Pessoa, educação, religião, valores, liberdade, responsabilidade, consciência, sentido da vida.

ABSTRACT

The present work offers a reflection on the religious dimension as a component of the human person and its relation with education. From the history of the evolution of the concept of person in Western culture, it becomes clear the anthropological reductionism that characterizes contemporary culture and teaching models. We defend that an educational model that does not consider the religious dimension of the person, does not fulfill its mission of integral formation of the students, contributing to the sense of lack of meaning that reaches the man in the current society and culture. From the principles of the existential analysis of Viktor Frankl, it is sought to present a proposal of valid elements in view of an education for values and for the meaning of life. We consider that these elements can contribute to the enrichment of the discipline of Catholic Moral and Religious Education, concretely of the Unit 1 of the sixth year: "The Human Person". The work defends the urgency of an educational model based anthropologically, taking into account the human person understood in the unity and totality of the somatic, psychic and spiritual or religious components, in order to respond to the challenges of lack motivation and boredom, reach many of the students. Thus, making possible an education for meaning, in which the student assumes the main role in the construction of his being, in a free and responsible way.

Keywords: Person, education, religion, values, freedom, responsibility, consciousness, meaning of life.

SIGLAS

AT –	ANTIGO TESTAMENTO
CAD –	COLÉGIO DO AMOR DE DEUS
CVII –	CONCÍLIO VATICANO II
EMRC –	EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA
GS –	GAUDIUM ET SPES
NT –	NOVO TESTAMENTO
PES –	PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA
SNEC –	SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ
UL –	UNIDADE LETIVA

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	6
CAPÍTULO I - A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	
1. Gestão do programa.....	12
2. História e enquadramento do Colégio do Amor de Deus	14
2.1. O Colégio do Amor de Deus	15
2.2. O Plano Educativo	16
3. Caraterização da turma	19
4. Lecionação da unidade letiva	21
5. Introdução à Unidade Letiva	22
CAPÍTULO II - A PESSOA HUMANA E O SENTIDO DA VIDA	
1. Evolução do conceito de pessoa no pensamento ocidental.	31
1.1. O conceito de pessoa na antropologia cristã.....	35
1.2. Período Moderno: Reduccionismo Antropológico.....	39
1.3. Renovação Conciliar: O Homem criado à imagem de Deus.	48
CAPÍTULO III - O ENSINO RELIGIOSO E O SENTIDO DA VIDA	
1. A religião e o sentido da vida	53
1.1. As Funções da Religião	55
1.2. O ensino religioso em Portugal	62
1.3. O ensino religioso e o sentido da vida	67
2. Educar para o sentido da vida em Viktor Frankl	74
2.1. A dimensão religiosa da pessoa em Viktor Frankl	81
2.2. Análise existencial de V. Frankl e a educação	84
2.3. A Consciência como órgão do sentido	87
CAPÍTULO IV – PROPOSTA DIDÁTICA: À PROCURA DE MIM - EDUCAR PARA O SENTIDO	
1. Apresentação da proposta de educação para a construção da pessoa humana o sentido da vida.	89
1.1. Aula 1: O que é ser pessoa? Viver, porquê e para quê?.....	93
1.2. Aula 2: A pessoa, um ser livre e responsável.	96
1.3. Aula 3: A dimensão espiritual da pessoa: a consciência como órgão do sentido.	99
1.4. Aula 4: Quem sou eu? Abraão, um homem à procura de sentido.	102
1.5. Aula 5: À procura de mim. Jesus revela o homem a si mesmo.	105
1.6. Aulas práticas	108
CONCLUSÃO.....	109
BIBLIOGRAFIA	115

INTRODUÇÃO

“A pessoa humana” é o título da Unidade Letiva um (UL1), da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC), no sexto ano do ensino básico. A expressão “pessoa humana” pode suscitar alguma estranheza. Não estaremos perante um pleonasma? Quando dizemos pessoa, não nos estamos a referir, automaticamente, ao ser humano? Hoje, no uso quotidiano que se faz em língua portuguesa, a palavra pessoa é empregada, na maior parte das vezes, como sinónimo de ser humano, de homem ou de mulher. No entanto, ainda que alguns autores defendam que se trata de uma repetição, ao analisarmos a evolução do conceito de pessoa, percebemos o sentido da utilização da expressão “pessoa humana”. Na reflexão cristã, por exemplo, o conceito de pessoa refere-se inicialmente às pessoas divinas e, ainda hoje, o termo é utilizado para designar outros sentidos que não o ser humano, como por exemplo, a pessoa jurídica. A noção de pessoa está, pois, carregada de conteúdos, fruto das formulações jurídica, política, filosófica e teológica, entre outras, que se foram desenvolvendo ao longo do tempo.

Sendo este um trabalho que nasce da experiência da lecionação no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), num primeiro momento, apresentamos aquela que foi a nossa experiência, de onde surgiram as questões que nos propomos aprofundar na segunda parte do trabalho. Desta forma, a temática que aqui abordaremos, prende-se com a dimensão religiosa da pessoa: o que é que constitui o ser humano enquanto pessoa? A dimensão religiosa é ou não constitutiva do ser pessoa? Se consideramos que a dimensão religiosa é constitutiva da pessoa humana, temos de afirmar que um modelo educativo que não inclua esta dimensão, não estará a cumprir a sua missão. Pareceu-nos pertinente refletir, não apenas no que é ser pessoa, mas sobretudo, sobre o sentido do ser pessoa humana. Vive-se nos nossos dias os sintomas do chamado “vazio existencial” fruto de uma visão reducionista do ser humano que, na nossa opinião, está na base da falta de motivação e de sentido da vida, experienciada também na educação.

Assim, procuramos apresentar no segundo capítulo alguns momentos da evolução histórica do conceito de pessoa, a importância que teve, nomeadamente na fundamentação das lutas pelos direitos humanos, e que tem ainda hoje, nomeadamente em relação a questões ligadas à ética. Importa redescobrir o conceito de pessoa na atualidade, refletir sobre que imagem de pessoa se pretende formar nas nossas escolas. De facto, a partir dos debates trinitários e cristológicos os pensadores cristãos chegam a um conceito de pessoa que se fundamentava na sua dimensão religiosa ou espiritual, no período moderno, porém, esta síntese perde-se, desenvolvendo-se uma antropologia reducionista que concebe o homem apenas a partir da sua dimensão racional, subjetiva. Descartes (1596-1650) será uma das figuras que influenciou particularmente a cultura ocidental inaugurando a viragem antropocêntrica na filosofia. “Penso logo existo” será o lema do racionalismo moderno, como nos diz Hans Küng (n.1928):

“Com Descartes, a consciência ocidental conheceu um desenvolvimento crítico que a conduziu a uma viragem que fez época: o lugar da certeza original é transferido de Deus para o homem. Quer isto dizer que já não se parte, como no paradigma medieval ou reformador, da certeza de Deus para chegar à certeza de si mesmo, antes se partindo da certeza de si mesmo para chegar à certeza de Deus”¹.

Descartes cria o clima que permitirá, na época moderna, o afastamento gradual, da metafísica em direção ao modernismo. A razão humana, passa a ser considerada sem relação alguma com Deus, como único árbitro do verdadeiro e do falso, do bem e do mal. Considerada como a própria lei e suficiente, nas suas forças naturais, para alcançar o bem dos homens e dos povos². Frente às teses modernistas que entravam na própria teologia, nos padres, no povo, o papa Pio IX intervém e publica o *Syllabus*, um texto em que se enumeram oitenta e seis heresias modernistas.

¹ H. KÜNG, *O Cristianismo, Essência e História*, Braga, Círculo de Leitores, 2002, p. 620.

² Cf. PIO IX, *Quanta Cura, Syllabus (nº3)*, 1864.

A segurança colocada na razão subjetiva como poder absoluto entrará, contudo, em declínio com a crise da modernidade. Sobretudo após as duas guerras mundiais, no século XX, origina-se um sentimento de angústia e de vazio da própria existência, que Viktor Frankl (1905-1997) chamou de “síndrome de falta de sentido”. A queda das ideologias e utopias deixou o homem preso a uma espécie de desencanto ou desânimo que atinge de forma particular os jovens. Esta situação propicia o aparecimento de comportamentos de risco como o alcoolismo, as drogas, a violência, e até mesmo o suicídio. A falta de motivação e de tédio manifesta-se, igualmente, em relação à escola. Por isso, hoje a educação tem como desafio educar para o sentido, o que pressupõe uma concepção integral da pessoa humana. De outra forma, o que faz é contribuir para a frustração de sentido dos alunos, ou seja, contribuir para uma maior desagregação da pessoa, fruto de uma visão reducionista do ser humano. A educação, entendida como construtora da pessoa humana, não pode ficar alheia a esta realidade. Entendemos que a disciplina de EMRC tem dado, e poderá vir a dar cada vez mais, o seu contributo para responder a este desafio da educação atual.

A metodologia utilizada para a realização deste trabalho é, essencialmente, a da pesquisa bibliográfica. Para traçar a evolução do conceito de pessoa no ocidente, tivemos como texto de referência o artigo de Geraldo Luiz de Mori, *A trajetória do conceito de pessoa no Ocidente* (2014). Relativamente à temática do sentido da vida, analisámos sobretudo os textos de Viktor Emil Frankl e outros estudos sobre este autor, como o de Eloisa Marques Miguez (2015). Procuramos mostrar como, a partir da perspectiva da análise existencial (logoterapia), fundada por Viktor Frankl, se pode trabalhar a educação para o sentido, como uma proposta pedagógica válida para tentar responder à falta de motivação e de sentido, de que temos estado a referir.

A escolha deste autor deveu-se ao seu pensamento acerca da temática do sentido da vida e da sua relação com a ideia de pessoa humana, que nos pareceu pertinente e atual para. A sua leitura da realidade e do ser humano, que vive preocupado sobretudo em satisfazer o seu impulso de poder e de prazer, apresenta-se como uma característica inegável do viver de muitas das pessoas na atualidade. Mas esta forma reducionista de entender a vida não realiza plenamente a pessoa humana. Na nossa

opinião, a análise existencial de V. Frankl oferece elementos sólidos que podem contribuir para um enriquecimento da disciplina de EMRC, nomeadamente, da UL a pessoa humana e da sua dimensão religiosa. A partir da sua experiência terapêutica, o autor afirma que dentro do ser humano existe uma espiritualidade inconsciente, mesmo em pessoas irreligiosas, onde são tomadas as grandes decisões existencialmente autênticas.

Procura-se, desta forma, refletir como a redescoberta da dimensão religiosa se torna fundamental para responder à situação de vazio existencial do nosso tempo. Entendemos que a educação integral da pessoa humana passa pela redescoberta da sua dimensão religiosa ou espiritual, só assim é devolvido o seu sentido existencial. Temos clara consciência de que existem outras perspetivas relativamente ao tema do sentido da vida. Apresentaremos um mapa de posições conceptualmente possíveis relativamente ao problema do sentido existencial. A nossa posição, porém, é a de que a fonte do sentido da vida se encontra em Deus. Depois de termos vivido parte da vida, sem grande referencia a Deus ou à religião, num momento da vida em que nada parecia fazer sentido, em que o céu se encontrava completamente fechado, experimentamos algo do que Martin Velasco (n. 1934) se refere ao tratar da experiência religiosa: “A aparição do Bem supremo leva à descoberta que nenhum deles – nem sequer o homem mesmo – constitui o bem definitivo, já que a sua presença leva o homem a reconhecer o seu sumo valor inclusive por cima de si próprio”³. Trata-se de uma experiência profunda que nos faz sentir interiormente que Deus existe.

Durante a prática da PES, surgiram outras questões que nos chamaram a atenção, como o facto de, inclusive no programa de EMRC de 2014 e nos manuais da disciplina, existirem diferenças na hora de se referir à questão da dimensão religiosa. Enquanto o programa adota a expressão “dimensão religiosa”, o manual de EMRC do 6.º ano opta por “dimensão espiritual”. Já aqui se percebe alguma da complexidade ao tratar esta temática, uma vez que nem sempre religião e espiritualidade são sinónimos. Abordamos esta questão, ainda que de forma sumária, para sublinhar a importância de

³ M. VELASCO, *Introducción a la fenomenología de la religión*, Editorial trota 2006, p. 169.

distinguir o que é a religião entendida na sua forma autêntica das novas formas de espiritualidade que, nalguns casos, não contribuem para a construção do ser pessoa e do seu sentido profundo. Pelo contrário, conduzem ao fechamento do ser humano, a um individualismo egoísta. A religião, quando entendida e vivida na sua autenticidade, concorre para a resposta ao anseio profundo de sentido da existência humana, que passa por levar a pessoa a deixar de viver centrada em si mesma.

Finalmente, a partir da perspectiva antes referida, propomos um itinerário didático procurando – na temática da UL1, “A Pessoa Humana” – dar maior relevo ao significado do ser pessoa, como realidade que se constrói, através das escolhas feitas pelo sujeito, nas situações concretas que a vida apresenta no dia a dia. O processo educativo é entendido, assim, como uma dinâmica em que o aluno é ajudado a escolher o que origina mais sentido ao seu ser pessoa, livre e responsável. Neste processo, o educador assume o papel de cuidador do ser. Uma proposta de educação para a interioridade, para a escuta da “voz” da consciência, considerada o órgão do sentido, e que tem as suas raízes no mais profundo do ser humano, ou seja, na sua dimensão espiritual ou religiosa.

CAPÍTULO I - A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

1. Gestão do programa

“Ser gestor do Programa é conhecê-lo em profundidade e amá-lo com dedicação, para depois encaminhar e distribuir as propostas de aprendizagem de acordo com as necessidades e as realidades pessoais e escolares dos alunos”⁴.

O presente relatório nasce no contexto da PES, no Colégio do Amor de Deus (CAD) em Cascais, no ano letivo 2016/2017, na turma B do 6.º ano. A gestão do programa foi efetuada pelos quatro docentes que constituíram o núcleo de estágio. As aulas foram lecionadas de forma intercalada por cada um dos docentes. Procurou-se seguir a metodologia em torno das três dimensões pedagógicas sequenciais previstas: experiência humana, reflexão religiosa, interpretação ético-moral. As três dimensões estiveram presentes tendo-se procurado que a ordem pela qual foram apresentadas nas planificações correspondesse não só ao tema da unidade e ao alinhamento dos seus conteúdos, mas também às necessidades, interesses e motivações dos alunos, procurando facultar a “interpretação religiosa e ético-moral da realidade através de uma chave de leitura cristã”⁵.

A gestão realizada partiu da tripla articulação Metas – Objetivos – Conteúdos. A partir das metas ficaram definidos os conhecimentos e as capacidades que os alunos deveriam adquirir neste ano de escolaridade, no conjunto dos três domínios: religião e experiência religiosa; cultura cristã e visão cristã da vida; ética e moral. Verificou-se que uma meta pode traduzir-se num único ou vários objetivos, da mesma forma que um objetivo pode servir mais do que uma meta e que a cada objetivo

⁴ SECRETARIADO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, Lisboa, SNEC, 2014, p. 7.

⁵ *Ibidem*, p. 155.

corresponde um conjunto articulado de conteúdos. Tivemos em conta a orientação de que todos os objetivos devem estar compreendidos na lecionação da respetiva UL.

Nalguns casos, verificou-se a necessidade de acrescentar mais alguns conteúdos ou um conteúdo diferente, dos que estavam definidos no programa, de forma a atingir o objetivo. Noutros casos concluiu-se que não eram necessários todos os conteúdos propostos para atingir o objetivo. Na elaboração das planificações procurou-se ter em conta o conhecimento da turma e dos alunos, adaptando a lecionação tanto aos objetivos e conteúdos como aos alunos.

Assim, teve-se em consideração as seguintes etapas de acordo com o Programa: Hermenêutica dos conteúdos em associação com os objetivos, e tendo em vista as metas; Planificação (anual, trimestral, de UL e de aula), considerando os objetivos e conteúdos, procurando as estratégias de ensino que melhor servem os objetivos na situação de cada turma; Construção dos materiais pedagógicos adequados, a partir do desenvolvimento oferecido pelo manual, numa lógica de individualização do ensino, para cada aula; Lecionação; Avaliação das várias etapas do processo de gestão (incluindo uma avaliação regular da aquisição de conteúdos e do desenvolvimento de capacidades por parte dos alunos).

Procurou-se que os modelos de ensino adotados fossem centrados no aluno, tendo em conta a natureza religiosa e ético-moral dos conteúdos e das metas. A lecionação da disciplina e, concretamente da UL, contribui para melhorar o desempenho escolar dos alunos, desenvolver as competências sociais e a capacidade de agir em cooperação com o outro. Neste sentido, procurou-se ter em conta a aprendizagem cooperativa através de trabalhos de grupo, procurando a relação entre os alunos aceitando outros pontos de vista, promovendo sentimentos de respeito e cuidado pelos outros. Em várias ocasiões, foi proporcionada a discussão de determinados temas em sala de aula, nalguns casos, também, optou-se por modelos de ensino mais expositivos e centrados no professor.

Durante a experiência de lecionação, não só no contexto da PES, mas também nos restantes seis anos em que lecionamos a disciplina, se é verdade que, de forma geral, os alunos manifestam grande interesse pelos temas tratados nas aulas, não podemos deixar de verificar que, sobretudo nas

temáticas mais diretamente relacionadas com a dimensão religiosa e com o sentido da vida, sente-se alguma dificuldade em desenvolver estes temas em sala de aula. Por um lado, verifica-se uma iliteracia muito grande, na maior parte dos alunos, no que se refere às religiões, e por outro lado as questões acerca do sentido da vida, como que são abafadas pelo estilo de vida que levam. Da mesma forma, os professores devem ter presente que já não nos encontramos no registo de cristandade e que a maioria dos nossos alunos já não possuem nenhuma base cristã. É necessário, portanto, o uso de uma linguagem adequada à realidade dos alunos que temos à frente, não esquecendo que, como escreveu McLuhan (1911-1980), “o meio é a mensagem”. Ainda mais numa disciplina como a de EMRC, o professor deve procurar que haja coerência entre o que transmite e a sua vivência pessoal.

2. História e enquadramento do Colégio do Amor de Deus

Cascais situa-se a 25 km de Lisboa, a capital de distrito. O seu território confina a norte com a serra de Sintra, a oriente com Oeiras e a sul com o Atlântico. O concelho tem cerca de 206 479 habitantes. A seguir a Lisboa é o concelho onde o setor terciário (serviços) tem maior importância. Cerca de 40% da população residente trabalha em Lisboa. Dada a sua privilegiada situação geográfica, o turismo constitui o mais importante recurso da região. Cascais é parte integrante da área de paisagem protegida de Sintra-Cascais. A parte ocidental do concelho encontra-se ainda revestida de extensos pinheirais e matos. Hoje, Cascais é um concelho que, de potencial subúrbio de Lisboa, se transformou num completo e característico centro turístico, cultural e de elevados parâmetros de qualidade. No que respeita à composição social de Cascais, destaca-se uma clara assimetria entre os residentes do interior norte, pessoas de menores rendimentos e qualificação profissional, e os residentes do litoral, com maior qualificação profissional e maiores rendimentos.

O Colégio do Amor de Deus situa-se na freguesia de Alcabideche, a maior freguesia do concelho de Cascais, com 39,76 Km², e também uma das mais populosas com cerca de 32 000 habitantes, segundo os dados dos censos de 2001. A construção da autoestrada possibilitou um grande

impulso à economia desta região. O aparecimento das grandes superfícies comerciais e de serviços criou um eixo cosmopolita, no que eram os limites de Cascais.

2.1. O Colégio do Amor de Deus

O Colégio do Amor de Deus situa-se na avenida de Sintra, na confluência de três freguesias do concelho: Alcabideche, Estoril e Cascais. Os alunos que o frequentam são maioritariamente residentes destas três freguesias. Identifica-se como escola católica, apresentando um projeto educativo que proporciona uma opção cristã. Iniciou a sua atividade no Monte Estoril no ano de 1950. Em 1973, estabelece-se na avenida de Sintra, com condições muito boas para a altura, aí permanecendo até hoje com constantes modificações e adaptações.

Tal como afirma Arends: “Permitir que os pais escolham as escolas dos seus filhos desafia o conceito tradicional de ensino público standardizado”.⁷ Em Portugal, o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo define um quadro regulamentar e orientador maleável e preciso. Tem-se em vista, sobretudo, a criação de um conjunto coerente de normas que proporcionem estímulo e encorajamento à iniciativa particular e a explicitação de projetos educativos próprios, salvaguardando-se a liberdade e a responsabilidade de criação, gestão e orientação de estabelecimentos de ensino”⁸.

Da mesma forma, a portaria n.º 59/2014 estabelece que a autonomia pedagógica e organizativa é um direito conferido às escolas, de poderem tomar as suas próprias decisões nos domínios da oferta formativa, da gestão dos currículos, dos programas e atividade educativas, da avaliação, orientação e acompanhamento dos alunos, constituição de turmas, gestão de espaços, dos tempos escolares e do seu pessoal.

⁷ R. ARENDS, *Aprender a Ensinar*, 7ª Ed., Lisboa, McGraw-Hill, 1995, p. 42.

⁸ Cf. Decreto-Lei 553/80.

A autonomia da escola concretiza-se, neste caso, na elaboração de um projeto educativo próprio que se baseia nos princípios educativos herdados do Pe. Jerónimo Usera⁹.

No quadro da autonomia da escola, o projeto educativo e o projeto curricular de escola, o regulamento interno e o plano anual de atividades assumem-se como os instrumentos determinantes do processo de planeamento da escola. Neles está plasmado o que deve ser a educação numa escola do “Amor de Deus”: O espírito de família; a importância do aluno no seu crescimento integral e autonomia; o aprender a crescer em responsabilidade, em rigor, em autenticidade, em respeito para com todos sempre baseados no amor, na verdade e no bem.

O colégio pretende que o projeto curricular seja um documento aberto e flexível, sujeito a alterações e modificações que garantam o seu carácter dinâmico, instrumental, sempre voltado para o bem do aluno.

2.2. O Plano Educativo

Com base no estudo da obra *Aprender a ensinar*, de Arends¹⁰, constatamos a importância do conhecimento da diversidade cultural, económica e social da comunidade escolar para uma melhor compreensão do modo como os alunos aprendem e para o desenvolvimento de práticas de ensino que vão ao encontro das suas necessidades, permitindo desse modo o seu sucesso escolar. O conhecimento sobre a realidade dos alunos, as suas expectativas, os seus valores, a sua situação económica e cultural, são fundamentais para perspetivar o objetivo do ensino assente na imparcialidade, justiça e igualdade, independentemente da condição do aluno. Assim, o projeto educativo de cada escola deve contemplar o conhecimento da diversidade do meio no qual se encontra inserida de modo a compreender qual o papel que pode e deve desempenhar na vida dessa comunidade para, a partir desse conhecimento,

⁹ Fundador da Congregação. Jerónimo Mariano Usera y Alarcón nasceu em Madrid, a 15 de setembro de 1810, e faleceu a 17 de maio de 1891. Fundou a Congregação das Irmãs do Amor de Deus, que se dedica à educação, porque considerava que o melhor bem que podia fazer à sociedade era instaurar um sistema de educação baseado no amor.

¹⁰ R. ARENDS, *Aprender a Ensinar*, p.36.

aferir as necessidades dos alunos e as estratégias mais adequadas para trabalhar com todos eles de modo equitativo, isto é, independentemente da sua condição.

O projeto do CAD contempla dois processos de aprendizagem: a pedagógica e a pastoral, entendidas como uma realidade inseparável. Muito embora toda a sua tarefa educativa esteja orientada à luz do Evangelho e seja explícito o anúncio do mistério da salvação em Cristo, cada aluno é livre no que se refere a matéria religiosa. Assim, as Escolas Amor de Deus procuram:

“(…) no respeito pela liberdade e convicções de cada um, oferecer a todos os membros da Comunidade Educativa, e especialmente aos seus alunos, a possibilidade de fazerem das suas vidas um projeto com sentido, na linha da mundividência cristã, de acordo com a pessoa de Jesus Cristo e com a sua mensagem. Queremos também contemplar a globalidade da pessoa, procurando criar e manter um ambiente em que se acolha o Dom da fé e se faça um itinerário de crescimento progressivo no qual se expressem atos coerentes, de modo que, tanto a nível pessoal como da comunidade escolar, se evidenciem os caracteres cristãos que proclamamos.”¹¹

Como constatamos a partir do estudo de Arends, o projeto educativo do CAD, alicerçado numa educação que se pretende justa e equitativa¹², centra-se no aluno e nas suas necessidades. Através do conhecimento do meio envolvente, das famílias e das características dos alunos, procura conhecer e compreender a comunidade e, dessa forma, encontrar as estratégias de ensino-aprendizagem mais adequadas de modo a responder às suas necessidades, expectativas e desafios. Toda a atenção que o CAD concede ao meio envolvente e à realidade dos seus alunos encontra-se discriminada no projeto curricular de escola, documento que operacionaliza as intenções educativas do colégio.

No projeto curricular de escola do CAD, podemos identificar diversas estratégias que vão ao encontro das necessidades da sua realidade; estas pretendem, de certa forma, ser uma das respostas possíveis face à diversidade de alunos e aos desafios que vão encontrando na comunidade. Entre elas,

¹¹ *Projeto Educativo das Escolas Amor de Deus*, 2016, p.2. Disponível em: http://cad.edu.pt/wp-content/uploads/2014/10/Projeto-Educativo_2016.pdf [consult. em 27-09-2018].

¹² Cf. *Ibidem*, p.5.

destacamos as medidas de apoio educativo que permitem ao aluno, dentro das suas possibilidades/dificuldades, ver o seu potencial de aprendizagem maximizado. Destacamos também os projetos desenvolvidos no âmbito das atividades de enriquecimento curricular, pois encontram-se orientados para o desenvolvimento integral da pessoa e fomentam valores humanísticos cristãos, nomeadamente a solidariedade, envolvendo os alunos na busca de resolução de problemas da comunidade envolvente.

A operacionalização concreta do projeto educativo do CAD faz-se também mediante o projeto curricular de escola, no qual podemos encontrar os objetivos educativos do ano escolar 2016-2017, que procuram atender à realidade concreta em que se inserem, materializando o estilo educativo Amor de Deus e delineando os métodos, os instrumentos e as prioridades a assumir. O tema do referido ano letivo relaciona-se com a pessoa de Jesus: “Deixa-te surpreender por esta história”.

Objetivo geral:

1.º período: Conhecer a vida de Jesus – Fonte de inspiração.

2.º período: Conhecer a mensagem de Jesus – A força da palavra.

3.º período: Seguir Jesus – Projeto de vida.

Objetivos específicos:

- Promover a formação pessoal que permita transmitir um sentido cristão da vida;
- Investir na divulgação do projeto educativo da escola;
- Continuar a investir na melhoria da qualidade pedagógica, do rigor e da disciplina.

Estratégias:

- Conhecer bem para agir melhor;
- Encontrar nas situações negativas uma oportunidade;
- Promover momentos de formação nas dimensões cristã, científica e humana em particular no domínio das relações interpessoais;
- Envolver todos os elementos da comunidade educativa na ação pastoral;
- Apostar na qualidade pedagógica, no rigor e na disciplina;

- Responsabilizar os educadores docentes e não docentes pelo desempenho da sua missão;
- Otimizar a gestão curricular de cada ciclo;
- Articulação entre os currículos dos diferentes ciclos.

3. Caraterização da turma

Como já foi referido, a PES foi feita com a turma B do 6º ano. É uma turma constituída por trinta alunos, sendo dezasseis do sexo feminino e catorze do sexo masculino. Estes alunos provêm de um meio socioeconómico médio/alto. Tratando-se de uma escola católica, a inscrição na disciplina de EMRC é de carácter obrigatório. Todos os alunos são de nacionalidade portuguesa, e apresentam uma média de idades entre os dez e os onze anos. Não se verificou qualquer retenção por parte destes alunos em nenhum dos anos escolares anteriores. Nesta turma existem quatro alunos com necessidades educativas especiais. Trata-se de uma turma com muito bom aproveitamento escolar, em que a maioria dos estudantes afirma gostar da escola e de estudar, pretendendo prosseguir os estudos até ao ensino superior. Na sua generalidade, a turma revela um bom comportamento. Nos tempos livres, uma parte considerável dos alunos refere a sua ligação com as tecnologias (televisão, internet...), muitos praticam atividades desportivas ou aproveitam os tempos livres para estar com a família e amigos. A maioria tem os pais empregados; a média de idades dos pais situa-se entre os quarenta e os cinquenta anos. No geral, os encarregados de educação estão presentes e preocupados com o processo escolar dos seus educandos.

Nesta turma, encontramos diversidade de atitudes e caracteres: alunos mais participativos, reflexivos e curiosos na aprendizagem, outros mais inquietos na maneira de estar ou mais passivos na participação, sendo a maior parte deles recetivos e interessados. Em termos globais, os alunos revelaram um bom grau de conhecimentos culturais, facto que enriqueceu as aulas de EMRC, permitindo um maior aprofundamento das temáticas, sobretudo a partir das questões que eram colocadas. No entanto, constata-se a necessidade de “ensinar para a construção de

significado”¹³, como refere Arends, nomeadamente no que diz respeito à simbologia religiosa e à dimensão religiosa da pessoa. De facto, à exceção de alguns alunos que viveram ou vivem alguma experiência de prática religiosa, porque pertencem aos escuteiros ou frequentam a catequese, verifica-se um grande vazio de conhecimento relativamente a estas temáticas. A religião, o fenómeno religioso, a dimensão religiosa aparecem como algo estranho e confuso. A capacidade de abertura ao transcendente mostra-se pouco desenvolvida. Verifica-se a realidade apresentada por Juan Ambrósio referindo-se a L. Duch (n. 1936) , o qual afirma que desde o fim do Sec. XIX até aos nossos dias, a crise da cultura europeia e das suas formas de viver está intimamente relacionada com a profunda crise das linguagens que até então tinham servido para empalavrar a realidade¹⁴.

Neste sentido, a disciplina de EMRC, e concretamente esta UL, adquire um papel fundamental, procurando abordar e aprofundar a leitura destas realidades, contribuindo, desta forma, para uma educação integral da pessoa, como afirma a conferência episcopal:

“Destá forma se entende que uma autêntica educação escolar exija uma radicação na verdade do Homem, isto é, no respeito integral da pessoa, daí que a tarefa da escola seja sobretudo a de promover a vida, primeira condição no desenvolvimento da pessoa e do progresso social. É neste sentido que se pode afirmar que a EMRC interessa à escola, visto que é um lugar privilegiado do desenvolvimento harmonioso do aluno enquanto pessoa e não enquanto número, na integridade das dimensões, e abertura ao transcendental, aos outros e ao mundo que é chamado a construir”¹⁵.

Portanto, como já referimos antes, consideramos que uma educação escolar que não respeite e não inclua a dimensão espiritual ou religiosa da pessoa, não está a contribuir para o desenvolvimento harmonioso dos alunos. A disciplina de EMRC surge, neste sentido, como contributo válido para a missão da própria escola.

¹³ R. ARENDS, *Aprender a Ensinar*, p.11.

¹⁴ J. AMBROSIO, *Dimensão Religiosa e Condição Humana. Em que medida a dimensão religiosa é uma dimensão essencial ao ser humano*, Texto de apoio à disciplina de Didática de EMRC, Documento não publicado, Faculdade de Teologia, Lisboa, 2016. p.16.

¹⁵ CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Educação Moral e Religiosa Católica: Um valioso contributo para a formação da personalidade*, Lisboa, CEP, 2006, p.12.

Ainda relativamente à turma onde foi realizada a PES, verificam-se alguns casos particulares de alunos com hiperatividade, dislexia, problemas de audição ou deficiência física, mas que aparentemente não interferem no desempenho dos alunos nem no desenvolvimento das aulas. Desta maneira, apesar da diversidade, podemos afirmar serem na sua maioria alunos estudiosos, com uma disposição positiva em relação ao conhecimento e tendo um comportamento correto, à exceção de alguns momentos pontuais de maior dispersão.

Verifica-se assim que também nesta turma nos deparamos com um dos desafios apresentado por Arends, neste caso, a multiculturalidade: apesar dos alunos serem todos de nacionalidade portuguesa, possuem formas de pensar e de estar diferentes¹⁶.

Nesta escola existem dois professores de EMRC: o professor cooperante, Bento Oliveira, é o professor de EMRC da turma B do sexto ano, sendo também o diretor de turma.

4. Lecionação da unidade letiva

A UL 1, “A Pessoa Humana”, foi a unidade escolhida para ser trabalhada e apresentada no presente relatório. O núcleo de estágio onde estive inserido era constituído por quatro professores estagiários, situação que teve influência no desenvolvimento da PES. Por um lado, o facto de sermos quatro docentes a lecionar a mesma UL em simultâneo, de forma intercalada, permitiu refletir, quer sobre o programa, quer sobre as planificações, de uma forma profunda e detalhada, com os contributos dos vários elementos do núcleo, não só dos professores estagiários, mas também do professor cooperante. Esta dinâmica de hermenêutica e gestão do programa realizada em conjunto mostrou ser muito produtiva e eficaz. Eram dados contributos às várias estratégias e dinâmicas previstas nas planificações das aulas. As planificações eram apresentadas previamente, para serem analisadas e refletidas por todos, sendo que a escolha final seria feita pelo professor que iria lecionar a aula. Por outro lado, porém, apesar da preocupação constante de fazer a ligação com

¹⁶ Cf. R. ARENDS, *Aprender a Ensinar*, p.10-11.

os temas das aulas anteriores, notou-se, de vez em quando, a necessidade de clarificar algum conteúdo, o que com esta dinâmica não foi tão fácil de realizar, uma vez que não seria o mesmo professor a dar a aula seguinte.

Ao longo da leção da UL foram surgindo as questões que estão na base do tema desenvolvido na segunda parte deste relatório. Em primeiro lugar, a dificuldade de comunicar a dimensão religiosa como constitutiva do ser pessoa. Mesmo no contexto de um colégio católico, a questão religiosa parece já não ter grande importância para a vida concreta de grande parte dos alunos. Ao mesmo tempo percebe-se alguma confusão, na hora de distinguir uma religião das novas realidades de espiritualidade. Inclusivamente, enquanto o programa da disciplina opta por “Dimensão Religiosa da Pessoa Humana”, o manual opta por “Dimensão Espiritual”. Esta constatação levou-nos a procurar aprofundar a temática da dimensão religiosa da pessoa humana.

5. Introdução à Unidade Letiva

O sexto ano está dividido em três unidades letivas permitindo, assim, a distribuição de uma UL por período. Os temas definidos para o sexto ano são: “A Pessoa Humana”; “Jesus, um Homem para os outros” e “A partilha do pão”. Conhecer-se como pessoa, conhecer quem foi Jesus e a sua mensagem, procurando aplicar na vida as propostas que ele nos traz, tornando-nos humanos e generosos, é o desafio de aprendizagem colocado aos alunos do 6.º ano na disciplina de EMRC¹⁷.

Esta UL, como já foi referido anteriormente, apresenta grande interesse pedagógico, não só para os alunos como também para os professores. Procurar refletir sobre o ser pessoa em todas as suas dimensões implica, na nossa opinião, questionar-se sobre as questões mais profundas da existência e do seu sentido. Quem sou eu? Para que vivo? De onde venho? Para onde vou? Por sua vez, estas perguntas exigem que se coloquem outras interrogações acerca do sentido da existência humana. Não se trata apenas de saber quem sou, mas também, qual o sentido da existência. De facto, hoje vive-se

¹⁷ Cf. SNEC, *Manual de Educação Moral e Religiosa Católica: 6.º ano*, Lisboa, SNEC, 2015, p.5.

uma crise de sentido existencial que tem consequências no processo educativo dos nossos alunos. Neste sentido, consideramos que a educação – e com mais razão a EMRC – não pode deixar de procurar respostas para esta falta de sentido.

São questões que vão ao encontro da afirmação de Alain Botton (n. 1969), referida no início do programa da disciplina: “Deve dizer-se em abono das religiões, que elas nunca alinharam com aqueles que afirmam que é impossível ensinar-se sabedoria. Elas atrevem-se a abordar diretamente as grandes questões da vida humana.”¹⁸ É claro que a abordagem a estas questões tem de ser feita tendo em conta o nível de ensino em causa, assim como a faixa etária dos alunos. No programa também é referido que “ a forma como os alunos questionam e interpretam a realidade varia com as características psicológicas de cada grupo de idades, o que, de algum modo, constitui uma primeira base de reflexão em termos de planificação anual da disciplina”¹⁹. Neste caso, estamos perante alunos com uma média de idades de onze anos, uma faixa etária que se caracteriza pela “crescente tomada de consciência de si, das suas capacidades e fragilidades”. Relativamente à dimensão da reflexão religiosa, há que sublinhar “o apreço mais espiritual do facto religioso ainda que com algumas noções ainda mágicas”²⁰.

Com esta UL, a disciplina de EMRC procura dar o seu contributo para o aprofundamento das dimensões mais íntimas e transcendentais da existência humana. O programa de EMRC de 2014, explica que:

“...as finalidades de uma disciplina definem, em termos ideais, o que se pretende que um aluno adquira com a sua frequência, a partir da sua experiência como pessoa em crescimento e em desenvolvimento, no contexto de uma determinada sociedade e de um dado sistema de ensino, se cumprir em várias metas, determinadas para o conjunto dos Ciclos (ou níveis) de ensino em que a disciplina é oferecida e pode, portanto, ser frequentada.”²¹

¹⁸ A. BOTTON, “Religião para ateus: um guia para não crentes sobre a utilização da religião”, cit. In SNEC, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, p. 1.

¹⁹ *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, p. 155.

²⁰ *Ibidem*, p. 166.

²¹ *Ibidem*, p.3.

Relativamente às metas curriculares são elas que

“...definem o que o professor pretende que os alunos aprendam. Os domínios de aprendizagem, por sua vez, são áreas de ensino que a disciplina compreende e que agregam logicamente os padrões curriculares daquilo que o aluno deve conhecer e do que o aluno deve saber fazer; determinam-se a partir das suas Finalidades e do estatuto epistemológico da Teologia e das Ciências da Religião”²².

O programa determina os seguintes domínios de aprendizagem: Religião e Experiência Religiosa; Cultura Cristã e Visão Cristã da Vida; Ética e Moral. Finalmente, os objetivos programáticos são:

“...enunciados do tipo de resultados de aprendizagem que esperam da lecionação de determinados conjuntos de conteúdos, descrevem a intenção do professor em relação ao desenvolvimento e à mudança pretendidos no aluno; redigidos a partir das ações que os alunos devem concretamente realizar, são mensuráveis através dos instrumentos de avaliação adequados; organizam-se a partir de metas curriculares tal como organizadas para os domínios definidos”²³.

Neste caso, a UL 1 do 6.º ano, “A Pessoa Humana”, contempla os três domínios propostos. Assim, na planificação tivemos em consideração a importância das metas curriculares no programa da disciplina no sentido de direcionar para os conhecimentos e capacidades essenciais que os alunos devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade²⁴.

Para esta unidade letiva, o programa propõem as seguintes metas: B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história; G. Identificar os valores evangélicos; I. Conhecer o percurso da Igreja no tempo e o seu contributo para a construção da sociedade; E. Identificar o núcleo central do cristianismo e do catolicismo; O. Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo.

²² *Ibidem*, p.8.

²³ *Ibidem*, p.9.

²⁴ Cf. *Ibidem*, p.6.

A cada meta curricular proposta, segue-se um ou mais objetivos que se articulam com um conjunto de conteúdos a lecionar:

Metas	Objetivo	Conteúdos
B.	<p>1. Reconhecer a pessoa como ser único que vive em relação com os outros.</p> <p>2. Identificar as diferentes dimensões da pessoa valorizando a relação com o transcendente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quem é uma pessoa? <p>- Uma unidade irrepitível;</p> <p>- Um ser em relação com os outros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dimensão física: corpo fisiologia; • Dimensão intelectual: inteligência, imaginação, razão; • Dimensão moral e volitiva: distinção entre bem e mal, escolha; vontade e compromisso; • Dimensão emocional: emoções e sentimentos; • Dimensão social: a relação com os outros; • Dimensão sexual: a sexualidade abrange a totalidade da pessoa (corpo, inteligência, emoção, vontade, afetividade) <p>- A vida emocional deve levar à abertura aos outros, que são diferentes;</p> <p>- A linguagem do corpo ajuda-nos a comunicar com os outros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dimensão religiosa: <p>- Filiação divina e primado da criação;</p> <p>- Capacidade de amar e de perdoar;</p> <p>- Capacidade de se interrogar sobre a existência;</p> <p>- Capacidade criativa e de vivência da liberdade;</p> <p>- Capacidade de se abrir à transcendência.</p>
G.	<p>3. Promover a autenticidade como fidelidade ao próprio projeto (vocação).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A rutura com o egoísmo e a vivência do amor permitem o crescimento saudável e a realização plena da pessoa. • É preciso amar: 1 Jo, 4, 7-21. • A autenticidade: fidelidade ao próprio projeto (vocação); • A vocação da pessoa é a felicidade (realização, bem-estar, produtividade, relação com os outros, ...): <p>- Procurar coerência entre o que se é e o que se aparenta ser;</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Ter vontade de ser verdadeiro e de procurar a verdade; - Aceitação de si mesmo.
	4. Identificar os direitos fundamentais da pessoa e da criança, a partir da noção de dignidade humana.	<ul style="list-style-type: none"> • O ser humano é dotado de direitos e deveres, reconhecidos pela sociedade: - A Declaração Universal dos Direitos do Homem; - A Convenção sobre os Direitos da criança.
I.	5. Conhecer organizações católicas que trabalham pela promoção da dignidade humana.	<ul style="list-style-type: none"> • Organizações locais que lutam pela construção de um mundo onde todos tenham condições de existência dignas; • A Igreja Católica defende os direitos das crianças, entre outros: <ul style="list-style-type: none"> - à família (<i>Familiaris Consortio</i>, 26); - ao bem comum (<i>Gaudium et Spes</i>, 26); - à educação (<i>Gravissimum Educationis</i>, 1). • O contributo da Igreja Católica nos cuidados: <ul style="list-style-type: none"> - assistenciais; - de saúde; - da educação.
E.	6. Perceber como o elemento fulcral da mensagem cristã é o carácter pessoal da relação de Deus com cada ser humano.	<ul style="list-style-type: none"> • Deus estabelece com todos uma relação pessoal: Sl 139 (138).
O.	7. Promover as condições para que cada um viva como pessoa que é.	<ul style="list-style-type: none"> • Como “ser pessoa” e dar condições para que todos sejam “pessoas”: - Estabelecer relações cordiais e verdadeiras; - Escutar; - Partilhar; - Ser atento e amável; - Comunicar bem; - Respeitar os outros; - Defender os direitos humanos; - Cumprir os seus deveres.

Como já foi referido, a dinâmica da PES permitiu refletir, quer sobre o programa, quer sobre as planificações, de uma forma profunda e detalhada. Nas planificações das aulas procurou-se desenvolver diferentes estratégias e dinâmicas de modo a levar os alunos a atingir os objetivos propostos. Em certos casos, optou-se por suprimir alguns dos conteúdos apresentados no programa, uma vez que chegámos à conclusão de que não seriam necessários para atingir os objetivos. Noutros casos, a opção passou por introduzir novos conteúdos que nos pareceram pertinentes. Estas alterações aparecem referidas nos relatórios das aulas lecionadas, e que fazem parte do portefólio da PES. Na preparação das aulas foi tida em conta a realidade concreta da turma, assim como o contexto do

colégio onde está inserida. De referir que, inicialmente, uma das dificuldades com que nos deparamos foi o número elevado de alunos na turma, acostumados que estávamos a turmas mais pequenas nas escolas públicas. Essa dificuldade foi sendo ultrapassada aos poucos, porque apesar de ser uma turma grande apresentou sempre um comportamento adequado, bem como uma atitude de interesse e colaboração com os docentes.

Para o nosso trabalho, interessa perceber e sublinhar a ideia de pessoa humana que, não só a UL1, mas todo o programa de EMRC, procura transmitir e trabalhar. A temática da pessoa humana e da sua dignidade está presente ao longo dos doze anos em que a disciplina é lecionada. De facto, subjacente ao programa está uma ideia de pessoa humana²⁵.

É, pois, uma ideia de pessoa, que vai sendo trabalhada e desenvolvida, ao longo do programa de EMRC. No primeiro ciclo, nomeadamente na UL1 do 1.º ano “Ter um Coração bondoso”, procura-se “reconhecer o valor da vida e da pessoa”; na UL 1 do 2.º ano, “Ser amigo”, trabalha-se a dimensão social e relacional da pessoa, o crescimento (da pessoa) não é só físico, mas também se cresce aprendendo a viver com os outros, sublinhando-se, assim, a dimensão relacional do ser pessoa; na UL1 do 3.º ano, procura-se trabalhar a dignidade da pessoa humana, sobretudo a dignidade das crianças; na UL2 do 3.º ano, “Ser Solidário”, trabalha-se igualmente a dignidade da pessoa humana, que advém de sermos criados por Deus, à sua imagem e semelhança. De facto, para a perspetiva cristã, Deus criou o homem por amor, à sua imagem e semelhança. Na UL3, “Diálogo com Deus”, procura-se reconhecer a dimensão espiritual da pessoa humana e a sua capacidade de se relacionar com Deus; na UL1 do 4.º ano, “Ser verdadeiro”, reaparece a meta B, “Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história”. De referir que esta é a meta que aparece mais vezes no programa – 25 vezes –, o que demonstra, também, a intenção de levar os alunos a compreender verdadeiramente a pessoa humana. É essa, na nossa opinião, a leitura religiosa que se pretende, ou seja, uma leitura cristã da pessoa: ser pessoa em sentido pleno. Esta é, também, a grande finalidade

²⁵ Cf. C. CARVALHO, *Pressupostos epistemológicos e pedagógicos do desenvolvimento curricular em EMRC, Pastoral Catequética*, nº 31/32 (2015), p.30.

da disciplina de EMRC: “Na ótica dos Bispos portugueses, a EMRC tem como grande finalidade “a formação global do aluno, que permita o reconhecimento da sua identidade e, progressivamente, a construção de um projeto pessoal de vida”²⁶.

No segundo ciclo, a ideia de pessoa continua a ser desenvolvida. Na UL1 do 5.º ano, “Viver Juntos”, procura-se propor e valorizar a mudança como condição do crescimento humano, olhando os outros como enriquecimento pessoal; na UL4 do 5.º ano, “Construir a Fraternidade”, aprofunda-se o reconhecimento da igual dignidade de todo o ser humano e a tomada de consciência de que todos somos habitantes da mesma casa. A partir da perspectiva crente, procura-se valorizar a comum filiação divina.

Chegamos ao 6.º ano, à UL1, “A Pessoa Humana”, que é a unidade onde a temática do ser pessoa é desenvolvida de forma mais abrangente. Na nossa opinião, a UL enquadra-se bem no 6.º ano, coincidindo com um período de profundas mudanças físicas, psicológicas e emocionais dos alunos, no início da sua entrada na fase da adolescência. Já antes fizemos referência às características próprias destas idades: aprender o uso do corpo, mente e objetos materiais, desenvolvendo um sentido de trabalho e recompensa duradouros. Uma crescente consciência de si e da diferenciação entre capacidades e fragilidades, associadas a emoções de orgulho e vergonha; a crescente importância dos colegas e dos seus pontos de vista em detrimento dos pais; capacidade empática, assim como cooperação e compromisso crescentes. Relativamente à dimensão religiosa, conseguem compreender a missão de Cristo, embora possuam ainda uma noção mágica, há um apreço espiritual pelo religioso²⁷. Nesta fase, as crianças vão tomando cada vez mais consciência da sua pertença aos grupos, e no caso da fé adotam a desse grupo, apropriando-se com gosto das tradições da sua comunidade de fé. Trata-se de uma fé, ainda, vivida e interpretada segundo a opinião dos outros e pelo que parece conveniente²⁸.

²⁶ *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, p.5.

²⁷ Cf. *Ibidem*, p. 166.

²⁸ Cf. A. BARBOSA, *Jovens e Educação da Fé*, Prior Velho, Edições Paulinas, 1996, p.38.

Faz todo o sentido que a disciplina de EMRC dê o seu contributo, trabalhando uma unidade curricular que procura transmitir a compreensão global do que é ser pessoa, em todas as suas dimensões. A pessoa humana é entendida como ser único e irrepetível, que se desenvolve e realiza na relação com os outros. As diferentes dimensões não são partes sobrepostas, mas constituem a unidade do ser pessoa. Procura-se, através da UL, valorizar a relação com o transcendente, ou seja, a dimensão religiosa da pessoa. Numa sociedade e numa cultura em que as religiões ditas tradicionais e, sobretudo, a religião católica, parecem não ter mais espaço ou nada de novo a dizer, a EMRC, e concretamente esta UL, continua a procurar desenvolver a capacidade de abertura do ser humano ao transcendente, encontrando a fundamentação da sua dignidade como pessoa. A dimensão religiosa é entendida como constitutiva do ser pessoa, como afirma a Conferência Episcopal Portuguesa:

“A dimensão religiosa é constitutiva da pessoa humana. Por isso, não haverá educação integral, se a mesma não for tomada em consideração; nem se compreenderá verdadeiramente a realidade social, sem o conhecimento do fenómeno religioso e das suas expressões e influências culturais”²⁹.

A pessoa humana, quando cresce e se desenvolve na sua integralidade, ou seja, nas várias dimensões que constituem o seu ser, torna-se numa pessoa autêntica, que rompe com o egoísmo e constrói o seu projeto de vida na procura de realização e de felicidade plena. Pouco a pouco, torna-se consciente dos seus direitos e deveres, que procura viver e respeitar. Finalmente, percebe que ser pessoa é dar condições para que todos o sejam, ou seja, o ser humano realiza-se plenamente quando deixa de viver centrado em si e se dá aos outros, quando procura o bem e o cuidado do outro. Consideramos que as metas nesta UL estão ajustadas, assim como os conteúdos.

²⁹ CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Educação Moral e Religiosa Católica: um valioso contributo para a formação da personalidade*, p.6.

Como já referimos, observamos algumas das diferenças que nos chamaram à atenção entre o programa e os manuais. Enquanto o programa apresenta sete dimensões da pessoa humana, o manual agrupa-as em três, a saber: dimensão biológica, dimensão social e dimensão espiritual. Enquanto no programa se opta por dimensão religiosa, o manual opta por dimensão espiritual. Tal como já referimos, foi precisamente desta constatação que surgiu a ideia de aprofundar a temática da dimensão religiosa da pessoa, numa perspetiva da fundamentação do seu sentido existencial, procurando analisar de que forma a disciplina de EMRC contribui não só para a compreensão do sentido profundo do ser pessoa humana, como também para o sentido da existência humana.

No próximo capítulo procuramos apresentar algumas notas do percurso do conceito de pessoa no ocidente, desde a sua origem no contexto teatral de personagem, de papel a desempenhar, passando pela síntese realizada pelos pensadores cristãos, a partir dos debates cristológicos e trinitários, à visão reducionista do conceito de pessoa do racionalismo puro, visão esta que, consideramos, está na raiz da crise de sentido que se faz sentir nos nossos dias. Pretende-se sublinhar a importância da redescoberta do entendimento de pessoa integral na atualidade, para combater a crise de falta de sentido existencial que caracteriza grande parte das pessoas do nosso tempo e que, se traduz na falta de motivação e interesse, cada vez mais evidenciada pelos nossos alunos, no seu processo educativo. A disciplina de EMRC adquire, na nossa opinião, uma importância fundamental contribuindo para a formação integral dos alunos, assim como para a leitura da realidade atual e educação para o sentido da vida.

CAPÍTULO II - A PESSOA HUMANA E O SENTIDO DA VIDA

Salmo 8, 3-6

“Quando vejo o céu, obra dos teus dedos,
a lua e as estrelas que fixaste,
que é o homem, para dele te lembrares,
e um filho de Adão, para vires visitá-lo?
E o fizeste pouco menos do que um deus,
Coroando-o de glória e de beleza”.

1. Evolução do conceito de pessoa no pensamento ocidental.

O que entendemos por ser pessoa teve um longo processo de elaboração ao longo da história, com momentos que podemos considerar de enriquecimento, e outros momentos de empobrecimento do seu conteúdo. O conceito de pessoa revelou-se fundamental na cultura ocidental, estando na base da fundamentação das lutas pela liberdade e pela defesa dos direitos humanos.

A Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia, *Logos*, refere que a pessoa deverá ser descrita e definida por aquilo que ontologicamente a constitui, mais do que por aquilo que fenomenologicamente a manifesta, não existindo contradição entre estas duas dimensões da pessoa³¹. Por sua vez, o dicionário de língua portuguesa refere que a palavra deriva do latim *persona*, nome feminino: ser humano considerado na sua individualidade física e espiritual. Indivíduo indeterminado, ou cujo nome não se refere; sujeito³².

Se remontarmos à cultura grega, percebemos que o termo pessoa refere-se às funções que o homem desempenha na sociedade. Os papéis dos sexos eram diferenciados assim como a posição

³¹ Cf. J. de S. TEIXEIRA, “Pessoa”, in AA.VV, *Logos: Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, Vol. 4, Lisboa, Ed. Verbo, 1992, p. 95-120.

³² “Pessoa”, in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha], Porto, Porto Editora, 2003-2018. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/pessoa> [consult. em 27-09-2018].

hierárquica do homem na relação que havia com os escravos. As pessoas que constituíam a civilização grega não possuíam a mesma dignidade. Na filosofia grega, Sócrates (469 - 399 a.C.) preocupava-se sobretudo pela análise da vida, questionava as crenças mais íntimas das pessoas acerca de si mesmas. A análise da vida consistia um processo no qual se questionava o significado das concepções básicas do dia a dia, e sobre os quais, muitas vezes não refletimos. Sócrates foi dos primeiros filósofos a refletir sobre o que é que constituía uma “vida boa”, que na sua opinião implicava a paz de espírito em resultado de se fazer o que era correto, em vez de viver segundo os códigos morais da sociedade. O “correto” era determinado através de uma análise rigorosa. Sócrates defendia que a virtude, que significava a excelência e a plenitude, não era um conceito relativo, mas sim absoluto, válido não só para os cidadãos gregos, mas para todos os habitantes do mundo. O filósofo partia do princípio de que ninguém deseja fazer o mal, quem faz o mal age contra a sua consciência e, portanto, sente mal-estar. O mal era uma consequência da falta de sabedoria e conhecimento³³. Aparece já aqui algumas das ideias que iremos encontrar no pensamento de Viktor Frankl, nomeadamente, no que se refere à consciência como órgão do sentido de que iremos tratar mais à frente.

Platão (c.427–c.348 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.) inauguraram o período antropológico da filosofia desenvolvido pelos gregos, a partir de uma cosmologia, segundo a qual, o ser humano é compreendido como a realidade natural mais elevada. Eles aplicaram conceitos de substância, natureza e essência ao homem, mas sem se referirem concretamente à pessoa.

Para Platão tudo o que existe no mundo em que vivemos, quer sejam objetos físicos, ou conceitos morais, tem algum tipo de forma ideal, da qual estamos, de alguma maneira, conscientes. Platão conclui que tem de existir um mundo de ideias ou formas, completamente separado do mundo material. Ele chega a afirmar que o mundo das ideias é a realidade e que o mundo que nos rodeia não é mais do que uma mera imitação. Na alegoria da caverna, Platão mostra como o conhecimento do

³³ Cf. AAVV. *O Livro da Filosofia*, Queluz de Baixo, Marcador Editora, 2014, p.46-49.

mundo está limitado a meras sombras da realidade e da verdade, para explicar a sua ideia de um mundo de formas perfeitas, ou reais³⁴.

Para o filósofo, para além das ideias inatas, o homem é composto por uma alma com natureza divina e imortal, absolutamente oposta e irreduzível ao corpo, e reservada, após a morte, a um destino conforme o desempenho do homem na sua vida terrena. A cidade, para este filósofo, devia encontrar-se dividida em três classes bem distintas, os governantes, os guardiães (guerreiros) e o povo. A cidade seria governada e orientada pelos filósofos, já que são estes que têm e sabem usar a inteligência e sabedoria, sendo alimentados pelo povo que deve pagar uma contribuição. Na obra *A Republica*, Platão expôs a sua visão da cidade-estado ideal. Podemos afirmar que o modo platónico de compreensão da realidade, como que foi invertido. Hoje, a vida concreta, imediata, prevalece sobre as ideias, o prazer do imediato sobre a eternidade.

Com Aristóteles, temos o homem a ser elevado a uma catedral, “é o próprio humano que é causa eficiente enquanto motivação da ação. É também o humano a causa final da ação, *o terminus ad quem* de todo e qualquer encaminhamento prático.”³⁵ O fim último do homem é a felicidade que é atingida quando o homem realiza, devidamente, as suas tarefas, o seu trabalho, na *polis*. Uma pessoa virtuosa é a que possui a coragem, a competência, a qualidade mental, e a nobreza moral. O homem é um ser social. A razão orienta o ser humano para que este evite o excesso ou o defeito. O homem deve encontrar o meio-termo, deve viver usando, prudentemente, a riqueza; moderadamente os prazeres e conhecer, corretamente, o que deve temer.

Relativamente à cultura romana do século II a.C., verificamos que a sociedade do império se organizava em termos de estatuto e riqueza, com a existência de três ordens: nobreza senatorial, ordem equestre e classe baixa ou plebeus. A palavra *persona* surge por influência do latim, *personae*. Este vocábulo referia-se às máscaras dos atores de teatro, ao papel, personagem, carácter, cargo, função. Daqui nasce a evolução semântica do conceito pessoa. A valorização da pessoa depende

³⁴ Cf. *Ibidem*, p.53.

³⁵ ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, Lisboa, Quetzal Editores, 2004, p.10-12.

essencialmente do patamar onde se insere, ou do estatuto que possui. O cidadão tem um estatuto privilegiado. É considerado cidadão romano, pessoa com direitos, o homem livre, pelo nascimento, filho de pai cidadão. No entanto, em Roma nem todas as pessoas obtinham *status*; esta divisão existente constitui uma injustiça dentro da cidade. Aos cidadãos, patrícios ou plebeus, opunham-se os não cidadãos, estrangeiros, peregrinos, libertos ou escravos. Os escravos eram coisas, *res*, artigos de propriedade e não pessoas legais com direitos, não lhes era reconhecida a qualidade de sujeito, eram escravos os que nasciam de escravos, os prisioneiros de guerra, crianças raptadas ou vendidas pelas famílias. O conceito de família nessa época era feito de maneira que o pai era senhor de tudo que possuía: escravos, filhos, esposa, terras e todos os membros dessa família deveriam prestar obediência cega às ordens do patriarca.

Desta forma, num primeiro momento, no século II a.C., o termo *persona* não possuía um sentido filosófico, era utilizado – como já vimos – para designar, concretamente, o papel ou a personagem, no contexto do teatro, máscara, também podia ter um sentido jurídico referente aos indivíduos objeto do direito, relativamente a pessoas, coisas e ações. Nesta altura o conceito de pessoa não possui ainda nenhum conteúdo ontológico era relacionado com os papéis que o indivíduo desempenhava na sociedade. De acordo com a lei romana, os escravos distinguiram-se dos cidadãos livres pela falta de *personae*.

Dentre os autores romanos temos Cícero (106–43 a.C.), para quem *persona* é entendida como o ser humano do ponto de vista do seu papel social, personagem de teatro. Podemos verificar que neste autor já é referida a necessidade da consideração das pessoas, apesar de estas serem, ainda, vistas pelos seus atributos extrínsecos, que podem ser físicos, sociais ou profissionais, não se referindo à interioridade ou subjetividade. Para Séneca (4 a.C.- 65 d.C.), o termo *persona* também se refere ao papel social, a máscara que esconde a realidade, o verdadeiro rosto.

1.1. O conceito de pessoa na antropologia cristã

Para a perspectiva cristã, é Deus mesmo quem nos revela qual é o nosso destino, esclarecendo ao mesmo tempo o mistério da nossa origem e o mistério da nossa existência: fomos criados por Ele e para Ele (Cf. Col. 1,16).

Quando surge o cristianismo, o termo *persona* possuía vários sentidos, apesar de apontar, de forma geral, para o termo “personagem”, com significado social, literário e teatral. Apesar do seu significado ser ainda exterior, utilitário, não se referindo, portanto, ao indivíduo enquanto tal, o termo *persona* tinha já um significado jurídico muito importante: o sujeito responsável pelos seus atos. A evolução do conceito de pessoa no cristianismo é feita no contexto dos debates sobre o mistério trinitário, onde será elaborada a questão da diferença entre natureza ou essência e sujeito ou pessoa.

Tertuliano (160-220) foi o primeiro grande escritor cristão latino, ele utiliza o termo *persona* em sentido trinitário e cristológico. Para se opor à heresia modalista,³⁶ Tertuliano introduz o termo *substantia*, para referir-se à plena consistência ontológica do Verbo, e o termo *persona* para designar o ser individual na sua realidade imediata, no sentido de indivíduo. Utiliza o termo *persona* para dizer os três da Trindade, tornando-os indissociáveis e irredutíveis na sua individualidade. Do ponto de vista cristológico, Tertuliano afirma a distinção das substâncias. Temos duas substâncias, não confundidas, mas conjuntas numa única pessoa: Deus e o homem em Jesus Cristo. Tertuliano homogeneizou o vocabulário teológico e cristológico: uma substância e três pessoas em Deus; uma pessoa e duas substâncias em Cristo. O termo *persona* permite dizer a distinção em Deus e a unidade em Cristo, iniciando assim o percurso teológico deste termo³⁷.

³⁶ O modalismo afirmava que há um só Deus, que se manifesta ora como Pai, ora como Filho, ora como Espírito Santo. As distinções trinitárias são estritamente económicas, ou seja, têm a ver com a maneira como Deus se manifestou na história da salvação, não tocam, portanto, o ser de Deus. Na cristologia, os modalistas não distinguiam Jesus do Cristo, a carne do espírito, o homem de Deus.

³⁷ Cf. G. MORI, “A trajetória do conceito de pessoa no Ocidente”, p.62.

Desde Tertuliano até Agostinho, (354-430) o termo *persona* mantém o sentido clássico de “personagem” ou de “papel”. Em santo Agostinho o termo *persona* aparece 1189 vezes³⁸, com quatro sentidos fundamentais: social, antropológico, cristológico e teológico.

Com significado social, *persona* designa o sujeito, aquele que assume uma função, um mandato, ou que é portador de um título, de uma qualidade ou de uma dignidade. É um sentido próximo do de “máscara”, do teatro.

No sentido antropológico, o termo *persona* é utilizado para designar homem e mulher e nunca animal ou coisa. O termo é, neste caso, sinónimo de indivíduo concreto, completo, racional, constituído de espírito, conhecimento e amor. Para Santo Agostinho, nós enquanto pessoas somos constituídos pela tríade: memória, inteligência e vontade, tornando-nos reflexo da Trindade: sabedoria, conhecimento e dileção. Fica estabelecida, assim, a semelhança entre o Deus único, em três pessoas, e o ser humano, pessoa composta de três elementos³⁹. No domínio cristológico, o termo *persona* é utilizado para salvaguardar a unidade de Cristo em duas naturezas, humana e divina. Cristo é homem e Deus num só, da mesma forma que o ser humano é alma e corpo num só. O corpo não é visto apenas como um ornamento ou uma ajuda que vem do exterior ao ser humano, mas uma parte integrante da sua natureza.

No sentido teológico de *persona*, Santo Agostinho estabelece a correspondência entre *ousia* e *essentia*, de um lado, e *hupostasis* e *persona*, do outro. Com a fórmula “uma essência ou substância e três pessoas”, ele articula o lado relacional das três pessoas divinas e o lado absoluto da unidade divina ao nível da essência. *Persona* é o lugar da síntese entre substância e relação: “[...] cremos que o Pai, o Filho e o Espírito Santo são um só Deus, criador e regulador de toda a criação; que o Pai não é o Filho, que o Espírito Santo não é o Pai, nem o Filho; mas que eles são uma Trindade de pessoas em relações mútuas numa única e igual essência”⁴⁰.

³⁸ Cf. *Ibidem*, p.64.

³⁹ Cf. *Ibidem*, p.68.

⁴⁰ AGOSTINHO, S. *A Trindade*, IX, 1. Paulus, São Paulo 1988.

A substância da pessoa do Pai vem do facto de Ele ser Deus e não Pai. A sua propriedade de Pai vem do facto de que ele é relação, relativamente ao Filho. Na pessoa coabitam, pois, relação e substância. Será, contudo, na teologia medieval, com São Tomás de Aquino (1225-1274), que se unirão estas duas dimensões: a pessoa entendida como “relação subsistente”⁴¹.

A época patrística (sec.II -sec.VII), tornou possível, a partir da teologia trinitária e da cristologia, o encontro dos termos *persona*, *prosôpon* e *hupostasis*, desenvolvendo já o seu sentido antropológico. Será, contudo, no período posterior, com Boécio (480-524), no mundo latino do século VI, e no mundo grego nos séculos VI-VII, que este sentido será aprofundado. Para Boécio o conceito de *persona* aparece como distinto de natureza, o que permite diferenciar as mesmas. A natureza humana é caracterizada pela racionalidade, desaparecendo o papel que a relação tinha na constituição das pessoas divinas. O essencialismo da ontologia grega recupera o primeiro plano com o substantivo *substantia*. “[...] se a pessoa está somente nas substâncias, e nas substâncias que são racionais, e se toda a substância é uma natureza estabelecida, não nas universais mas nas individuais, pode-se então defini-la como substância individual de natureza racional”⁴². Esta definição de pessoa de Boécio será retomada pelos teólogos medievais.

Ricardo de S. Victor (1110-1173) procurará corrigir a definição de Boécio: “Pessoa existe por si só segundo um certo modo singular de existência racional”. A pessoa passa a ser colocada no âmbito metafísico da existência (relação de origem) e não da essência. É sublinhada a autossuficiência e a incomunicabilidade da pessoa, ou seja, enquanto que a natureza é comunicável, a pessoa não. Esta distinção salvaguarda a singularidade e irrepetibilidade de cada pessoa. No entanto, nesta definição a dimensão corpórea permanece ausente.

Entre os teólogos medievais, S. Tomás de Aquino assume um papel de relevo, fazendo uma síntese entre platonismo e aristotelismo. São Tomás transfere para o homem a concepção hilemórfica de Aristóteles, segundo a qual, todo o ser material é um composto de forma e de matéria. Para São

⁴¹ Cf. G. MORI, “A trajetória do conceito de pessoa no Ocidente”, p.66.

⁴² BOÉCIO, “Contre Eutychès et Nestórius”, cit. In G. MORI, “A trajetória do conceito de pessoa no Ocidente”, p.75.

Tomás, o homem é uma substância composta de alma e corpo, duas essências incompletas se consideradas em si mesmas, mas perfeitas e completas se unidas, sendo separável somente por acidente: pela morte, o cessar da vida no corpo. O nome específico para o ser do homem é o de pessoa, que designa a substância individual de natureza racional⁴³.

Segundo Emmanuel Housset (n.1960), em São Tomás a noção de pessoa atinge o seu significado mais pleno, integrando substância e relação numa mesma definição de pessoa em que a união da alma e do corpo não é acidental e, portanto, o corpo faz parte do ser pessoa⁴⁴. No seguimento da antropologia agostiniana, São Tomás sublinha a questão do homem criado à imagem e semelhança de Deus, imagem essa que advém da sua natureza intelectual, ainda que imperfeita, uma vez que esta é segundo a imagem de Deus. O homem é superior aos demais entes, pelo intelecto, pela racionalidade. Além disso, é livre, capaz de se conhecer a si mesmo, e de escolher, de atribuir a si mesmo os seus próprios atos. Na perspetiva tomista, a pessoa é definida, desta forma, como um indivíduo racional e livre, ou seja, uma substância individual de natureza racional sendo, portanto, o que há de mais perfeito em toda a natureza. Com São Tomás de Aquino o conceito de pessoa alcança a sua plena explicitação. Ele esclarece a ligação entre substância e relação numa mesma definição de pessoa, ao desenvolver a ideia de “relação subsistente”, que põe em evidência o caráter único de cada pessoa divina e a identidade da essência entre elas. Por outro lado, ele assegura a unidade da pessoa humana, vista como indissociável entre corpo e alma⁴⁶. A forma de explicar o significado das pessoas divinas é esclarecendo as relações entre elas, com o mundo e com os homens. Para São Tomás “pessoa”, em Deus, significa precisamente relação. Desta conceção de pessoa sobressai o caráter único do ser humano, bem como a ideia de que todos os seres humanos são iguais em dignidade, visto que todos são naturalmente dotados da mesma racionalidade. O ser humano só é verdadeiramente pessoa quando vive uma rede de relações fundamentais e de reconhecimento mútuo. Nesta perspetiva,

⁴³ Cf. G. MORI, “A trajetória do conceito de pessoa no Ocidente”, p.85.

⁴⁴ Cf. E. HOUSSET, “La persona como criatura”, *Teologia e Vida*, Vol. LI (2010), 161-178.

⁴⁶ *Ibidem*.

a fundamentação da dignidade da pessoa não está condicionada e não se sujeita às convenções jurídico-sociais, ou seja, não depende de fatores externos ao ser humano.

1.2. Período Moderno: Reduccionismo Antropológico

Se com os pensadores cristãos, sobretudo São Tomás de Aquino, tinha sido realizado um aprofundamento do conceito de pessoa, a reflexão posterior irá, no entanto, colocar de lado esta síntese. No fim da idade média, a noção de pessoa torna-se abstrata, e o contributo da reflexão bíblica é relativizado ou marginalizado, dando-se um retorno ao pensamento clássico promovido pelo Renascimento. No século XVI, como consequência da descoberta da subjetividade e da individualidade, começam a manifestar-se os sintomas no individualismo religioso do protestantismo, com a célebre expressão *sola fidei* que justifica o “eu pecador”, em Lutero (1483-1546); no individualismo económico do capitalismo crescente, que tem a sua origem no mercantilismo, mas também, como afirma M. Weber (1864-1920), na ética protestante; e no individualismo político da exaltação do *Príncipe* de Maquiavel⁴⁸.

De facto, na tradição filosófica, desde Parménides (530 a.C.-460 a.C.) e Platão, os sentidos, vistos como vias de abertura do mundo aos homens, foram postos de lado. Parménides considera que o mundo em que vivemos não passa de mera aparência e Platão vê na desvinculação do corpo a única maneira de chegar à contemplação das ideias. Vários séculos depois, Descartes levará ainda mais longe esta desvalorização, separando *res cogitans* e *res extensa*. O sujeito enquanto *cogito* aparece desligado da sua relação com o mundo e o corpo não passa de pura máquina. Este excerto da obra *Meditações sobre a Filosofia primeira*, de Descartes, é bem revelador do pensamento do autor sobre este tema:

“Então, o que é que eu julgava ser? Evidentemente um homem. Mas o que é um homem? (...) Ocorria-me que primeiro possuo rosto, mãos, braços, e toda esta máquina de

⁴⁸ Cf. G. MORI, “A trajetória do conceito de pessoa no Ocidente”, p. 86.

membros que também reconhecemos num cadáver, e que designava pelo nome de corpo. (...) Mas que dizer agora, desde que suponho um certo génio enganador poderosíssimo e, que se me é permitido dizer, maligno, que se empenhou em me enganar em tudo quanto pode? Posso ainda afirmar que possuo o mínimo, mesmo, daquilo tudo que atrás já disse que pertencia à natureza do corpo? (...) Pensar? Aqui descubro: o pensamento é; apenas este atributo não pode ser separado de mim. Eu sou, eu existo, isto é certo. (...) portanto, eu sou, por decisão, apenas uma coisa pensante, isto é, um espírito, ou uma alma, ou um intelecto, ou uma razão, termos cujas significações ignorava antes. Porém, sou uma coisa verdadeiramente existente. Mas que espécie de coisa? Já o disse, uma coisa pensante”⁴⁹.

No século XVII, confrontamo-nos por um lado com o “eu” de Pascal (1623-1662), que distingue o Deus dos filósofos, do Deus pessoal dos patriarcas: Abraão, Isaac e Jacó. Por outro lado, temos o eu da *res cogitans* de Descartes, que ele distingue da *res extensae*. Surge, desta forma, a oposição sujeito-objeto, próprio do pensamento científico mecanicista. Embora Descartes tenha Deus na base da sua reflexão sobre a pessoa, não considera a categoria da relação interpessoal na sua reflexão. Desta forma, abre o caminho para a conceção de pessoa promovida pelo liberalismo e o iluminismo do século XVIII: indivíduos independentes, portadores de direitos inalienáveis da pessoa, da liberdade individual de pensar e da propriedade privada. Com a absolutização da consciência subjetiva, o ser passa a ser entendido como uma substância pensante à qual tudo se reduz e onde tudo está contido, inclusive a ideia de Deus. Descartes esquece a condição finita do homem, a sua dimensão corpórea e linguística. A partir daqui a filosofia, e a ideia de pessoa, vão distanciar-se, cada vez mais, da ideia de Deus, tal como nos refere o seguinte excerto de Henrique Pajon, *El ser y el hombre*:

“[...] o esforço mostrado para manter a base teísta da filosofia anunciava com toda a clareza a crise que se estava avizinando e, com efeito, o estalido não tardou a produzir-se. A Revolução Francesa altera os fundamentos teológicos da sociedade e, ao decapitar o rei, destrói o símbolo que servia de ligação entre a divindade e o homem. (...) Mas será Nietzsche quem com o seu “Deus morreu” obrigará a repensar o sentido da filosofia no seu conjunto. Nenhum valor poderá a partir de então falar de realidades transcendentais, de tal modo que a metafísica,

⁴⁹ R. DESCARTES, *Meditações Sobre a Filosofia Primeira*, Coimbra, Livraria Almedina, 1976, p. 123.

tal como havia sido concebida desde os começos até Hegel, perde o seu fundamento, uma vez que as bases que haviam sustentado o ser da história, também são derrubadas. Os primeiros efeitos que se seguem, pois, à ousada afirmação de Nietzsche tomam a forma de uma destruição de todos os valores e conquistas que a humanidade havia acumulado ao longo de muitos séculos. (...) Dir-se-ia que a revolução nietzschiana tornou impossível retomar o caminho pelas sendas da metafísica e todo o novo progresso no ser histórico. (...) Os filósofos herdeiros de Nietzsche evoluíram por via realista, até uma filosofia na qual Deus é substituído pelo homem e o logos divino pela linguagem humana”⁵¹.

Francis Bacon (1561-1626) foi outra figura que influenciou de forma particular a cultura ocidental desta época. Na encíclica *Spe Salvi* (2007)⁵², o papa Bento XVI refere a novidade, trazida por este autor: a nova relação entre ciência e prática. Teologicamente, esta nova correlação significaria que o domínio sobre a criação, dado ao homem por Deus e perdido no pecado original, ficaria restabelecido. A fé não é negada, mas acaba por ser deslocada para outro nível, o das coisas privadas e ultraterrestres, tornando-se de alguma forma irrelevante para o mundo. No centro da ideia de progresso, duas categorias ganham cada vez mais força: razão e liberdade. O progresso é entendido como a superação de todas as dependências, é o avanço para a liberdade perfeita apoiado no crescente domínio da razão. O subjetivismo e racionalismo de Descartes e o pragmatismo de Bacon contribuíram, na época do Renascimento (sec. XIV-sec. XVI), para o aparecimento do Iluminismo (séc. XVIII), que desembocará na Revolução Francesa (1789-1799). Os princípios, os valores e os ideais da revolução francesa tronaram-se uma plataforma ideológica que inspirou em larga medida a cultura contemporânea à escala mundial⁵³. O documento programático da revolução foi a “Declaração dos direitos do homem” (1789), contendo uma visão laica e secularizada da sociedade e do Estado, pretendendo substituir a tradicional visão religiosa e cristã do homem, da sociedade e da história. Os princípios orientadores da Declaração são: 1) a substituição da autoridade da Revelação e da Igreja

⁵¹ E. PAJÓN, *El ser y el Hombre*, Madrid, Editorial Fundamentos, 1989, p. 178-179.

⁵² Bento XVI, *Carta Encíclica Spe Salvi*, Roma, 2007, nn. 16.17.18.

⁵³ B. MONDIN, *Storia della teologia*, Vol. 4, Bologna, Edizioni Studio Domenicano, 1997, p. 7ss.

pela razão; 2) o fundamento da autoridade, não do alto, por delegação divina ou segundo um princípio hierárquico, mas de baixo, a partir do povo e da nação; 3) substituição da obediência pela liberdade; substituição da ética dos deveres pela ética dos direitos; 5) definição dos direitos universais de cada ser racional e substituição do universalismo de tipo religioso (católico) por um universalismo laico, secular. Desta forma, a Revolução Francesa, que tinha começado sob os princípios cristãos da liberdade, igualdade e fraternidade, acabou por se tornar a concretização secular do iluminismo, com tudo o que este movimento de pensamento tinha proclamado contra a religião e contra Cristo, a Igreja, o clero e o papado⁵⁴.

Um acontecimento simbólico do processo de expulsão da experiência religiosa do sagrado da vida quotidiana na Europa, dá-se quando os revolucionários franceses, decapitaram na catedral de Notre Dame, as estátuas dos reis de Judá e Israel, e a estátua de Notre Dame, na catedral de Chartres, um dos maiores símbolos da espiritualidade cristã, igualmente decapitada e queimada. Várias igrejas no território francês foram transformadas em templos da “deusa” razão.

Podemos já vislumbrar as consequências destes movimentos sociais para a compreensão do homem. Como vimos, a palavra pessoa, tal como a palavra personagem, deriva do termo grego *prosôpon*, que era a máscara usada pelo ator de teatro para representar a sua personagem, devendo o diretor da peça de teatro atribuir a cada ator um papel, uma personagem: “Tu farás de príncipe, tu farás de soldado”. Ou seja, a cada pessoa é atribuída uma missão, um sentido nesta vida, um papel na peça de teatro. Significa isto, que somos pessoas se somos para alguém, se alguém nos atribui um papel, um ser. Mas, se deixa de haver diretor, se Deus não existe e o homem é o deus de si próprio, as raízes mais profundas do ser da pessoa morrem. Quem nos criou? Para que vivemos? Qual o papel que devo desempenhar no mundo? Qual o sentido da existência? Deixam de existir respostas a estas questões mais profundas do ser humano. No entanto, o homem quer ser, ou seja, o homem anseia por um sentido para a existência. Quer ser também nos outros, ser para alguém. Permanece no homem a

⁵⁴ Cf. *Ibidem*.

exigência de sentido, que não se manifesta apenas como um desejo, mas como fazendo parte do ser pessoa.

Com o deflagrar da primeira guerra mundial é desferido um duro golpe na visão racionalista e laicizante do mundo: os ideais de liberdade e de progresso. As construções utópicas que o racionalismo, o iluminismo, o idealismo, e o positivismo tinham prenunciado para a humanidade tinham sido despedaçadas com a guerra. O futuro apresentava-se escuro e cheio de incógnitas.

R. Guardini (1885-1968), na sua obra *O fim da época moderna* (1950), mostra como o desenvolvimento anormal da tecnologia é a consequência da insaciável vontade de poder que se apodera do homem, a partir do momento em que na cultura moderna proclamou a morte de Deus, e conferiu ao homem os atributos divinos: onisciência e sobretudo, a onipotência. O homem moderno, desenvolvendo a cultura do querer e da liberdade, expandiu o seu poder sobretudo em relação ao mundo natural, desenvolvendo técnicas cada vez mais avançadas para se apoderar e usufruir dos seus recursos. Depois orientou o seu poder para o domínio do homem, quer individualmente, com as experiências realizadas pela engenharia genética, quer socialmente, com os totalitarismos.

A crise cultural atingiu os próprios valores. O objetivo de Nietzsche de deitar por terra os valores tradicionais e construir novos valores tinha sido alcançado. As verdades da metafísica, os princípios da moral, as certezas do direito, a obrigatoriedade da lei, a beleza da virtude, o reconhecimento da autoridade, tudo é colocado em causa. Os valores absolutos desapareceram e ficaram apenas os valores instrumentais. A razão principal da profunda crise que atingiu primeiro a Europa e depois também o resto do planeta, já a partir dos anos vinte, foi o abandono dos valores espirituais, morais, e religiosos que tinham dado forma e sustentado, durante séculos, a cultura moderna, ou seja, Deus a Pátria, a Família, o Estado, a Igreja, a Escola, o Direito, a Justiça, a

solidariedade e a Verdade⁵⁵. A segunda guerra mundial, com a experiência do nazismo foi outro duro golpe na sociedade europeia

Nesta situação em que recusou Deus e a imortalidade, em que ao mesmo tempo, a razão passa agora a ser olhada, também ela, com alguma desconfiança, sobretudo devido às grandes guerras mundiais e ao lançamento das bombas atômicas, onde ficou demonstrado que o desenvolvimento científico pode ser usado contra a própria humanidade, que resta então ao homem?

As seguintes palavras do romancista Albert Camus (1913-1960) ajudam-nos a entender esta situação dramática, em que se encontra o homem que cortou com a transcendência:

“Se recusar a imortalidade, que lhe restará? A vida no que esta possui de mais elementar. Suprimindo o sentido da vida, temos ainda a vida. ‘Eu vivo’ - diz Ivan..., ‘a despeito da lógica’. E mais: ‘Se eu já não tivesse fé na vida, se duvidasse de uma mulher amada, da ordem universal, se me encontrasse, pelo contrário, persuadido de que tudo não passa de um caos infernal e maldito, ainda assim eu queria viver’. Ivan viverá, portanto, e amará ‘sem saber porquê?’. Mas viver é igualmente agir. Em nome de quê? Se a imortalidade não existe, também não existe nem a recompensa, nem o castigo, nem o bem, nem o mal. ‘Creio que não há virtude sem imortalidade’. E também: ‘Sei apenas que o sofrimento existe, que não há culpados, que tudo se encadeia, que tudo passa e se equilibra’. Mas, se a virtude não existe, também a lei não existe: ‘Tudo é permitido’. Nesse ‘tudo é permitido’ começa verdadeiramente a história do niilismo contemporâneo.”⁵⁶

Heidegger (1889-1976) recoloca a questão do ser, mas já não o faz a partir da metafísica tradicional. Segundo este autor, a existência conduz necessariamente à questão do ser porque o *dasein* (o-ser-aí), é abertura ao incondicional. Embora o homem seja negatividade, limite de ser ou um ser trágico, como afirma a filosofia existencialista, o homem é também excesso de sentido, abertura, esperança. Ainda que condicional, o homem abre-se ao incondicional. Abre-se, assim, novamente, uma via para o transcendente:

⁵⁵ Cf. GUARDINI, R. *La fine dell' epoca moderna*, Bréscia, 1954, p. 92.

⁵⁶ A. CAMUS, *O Homem Revoltado*, Lisboa, Livros do Brasil, 1997, p. 85.

“Se Deus, como Causa suprassensível e como Fim de toda a realidade, morreu, se o mundo suprassensível das Ideias perdeu toda a força de obrigação, e sobretudo de despertar e de elevação, o homem não sabe mais como proceder, e nada mais resta que o possa orientar. (...) A expressão ‘morte de Deus’ atesta que um nada começa a desenvolver-se. Nada significa aqui: ausência dum mundo suprassensível com poder de obrigação. O niilismo, ‘o mais inquietante de todos os hóspedes’, está à porta”⁵⁷.

Com o existencialismo, a ideia, a consciência, a razão como poder absoluto, são colocadas em causa. O homem deixa de ser consciência pura e passa a ser visto a partir da sua dimensão corpórea, como ser relacional e comprometido. O homem é ‘ser-no-mundo’, e tem uma relação de compromisso com este mundo que é a sua casa. Esta forma de encarar o ser humano possibilitará o aparecimento de movimentos de defesa do ambiente, de defesa da identidade cultural, que ganham força na atualidade. Heidegger situa-se nesta nova forma de encarar a filosofia; na sua obra *Ser e Tempo* (1927) faz uma crítica à filosofia que corta com o mundo. O ser é o *dasein*, “ser-aí”, “ser-no-mundo”, “ser-com-os-outros”, “ser-de-linguagem”, “ser temporal”. O ser-no-mundo, que caracteriza o homem, manifesta-se, antes de mais, como ser corpóreo e não como consciência pura, como defendia Descartes. A filosofia existencialista sublinha, assim, a dimensão existencial, mundana e corpórea do homem. São pensadores como Heidegger, Merleau-Ponty (1908-1961), Sartre (1905-1980), que vão situar-se contra a filosofia desencarnada, em que o homem surge como ser de desejo que procura a verdade do mundo, fora do mundo. A realidade humana implica uma dimensão corpórea, sendo o corpo considerado tão digno como o pensamento. Como corpo, o homem é um ser que se constrói na experiência e na relação com os outros; é, desta forma, um ser histórico e ser de linguagem.

Lévinas (1906-1995) e Paul Ricoeur (1913-2005) são outros autores que para além de defenderem a reabilitação da dimensão corpórea do homem, vão sublinhar a sua dimensão relacional. Os dois autores consideram que o homem possui uma dimensão intersubjetiva. No entanto, se para

⁵⁷ M. HEIDEGGER, “Caminhos que não conduzem a lado nenhum”, cit. In P. TROTIGNON, *Heidegger*, Lisboa, Edições 70, 1990, p. 83.

Lévinas se trata de uma relação de subjugação do eu face ao outro, Paul Ricoeur vai considerar a relação como encontro entre iguais.

O idealismo alemão, por sua vez, sacrificará o eu pessoal ao espírito absoluto; o marxismo clássico submergirá a subjetividade da pessoa no anonimato coletivista da sociedade. Para pensadores como Hume (1711-1776), Locke, Kant (1724-1804), Hegel (1770-1831), dizer o homem enquanto pessoa é demonstrar que ele está dotado de autoconsciência. Com a cisão da razão especulativa e razão prática, Kant vê a pessoa como um para si, um absoluto com dignidade, bem patentes na sua célebre frase “o homem existe como fim a si mesmo e não puramente como meio”⁵⁸.

A corrente personalista surge como reação ao esvaziamento de muitos aspetos do ser pela modernidade. Através da filosofia contemporânea, nomeadamente da fenomenologia de Husserl (1859-1938) e do personalismo de Max Scheler (1874-1928), é recuperada a dimensão relacional no conceito de pessoa. O personalismo pretende arrancar o homem da massificação, do materialismo, do idealismo em que tinha sido colocado. Para Gabriel Marcel (1889-1973), a pessoa não é um problema, mas um mistério e como tal para o seu estudo é importante o uso de uma abordagem interrogativa metafísica e não científica, objetivante, assimétrica, em que o outro é reduzido a um objeto ou coisa.

Housset, já referenciado anteriormente, defende que o diálogo entre a filosofia e a teologia deverá ser feito a partir da perspectiva de pessoa entendida como criatura. A pessoa entendida como indivíduo racional, mas possuidor de uma singularidade absoluta, indissociável da sua essência. A reflexão teológica da pessoa entendida como criatura torna possível, também, uma reflexão filosófica, que pensa a pessoa na sua contingência, apontando para o seu caráter relacional. A ideia de contingência elimina a ideia de acaso e indica que a existência pessoal é uma existência na qual o ser humano é posto em movimento por outro⁶². Desta forma, a pessoa entendida como criatura pode ser vista, do ponto de vista filosófico, como um ser que por si mesmo não é nada. É o facto de sermos chamados pelos outros, por Deus (para o crente), que nos dá o ser. Nesta perspectiva, pessoa é distinta

⁵⁸ I. KANT, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Lisboa, Edições 70, 2007, p. 68.

⁶² Cf. *Ibidem*.

de ser humano, enquanto criatura racional. A racionalidade é a essência do ser humano que se esforça por realizar-se, enquanto que a personalidade surge quando se é despertado pelo outro, pelo mundo. Portanto, se a pessoa é um fim em si, como afirmou Kant, este fim não é posto por si mesmo, mas é recebido do mundo e do outro. Nesta perspectiva, a noção de pessoa como imagem única do Criador, ou como um ser que opera por outro, é constitutiva da noção de pessoa. Além da questão constitutiva do ser pessoa, Housset afirma que a pessoa é indissociável da sua carne. A carne é sinónimo de corpo, designa a dignidade do ser humano como criatura e, ao mesmo tempo, a debilidade e sensibilidade humanas. A memória é outro aspeto importante, referido pelo autor, para pensar a pessoa. Ela é o lugar privilegiado de construção da identidade pessoal. A memória entendida como lugar de inquietação, na linha do pensamento de Santo Agostinho. Ser pessoa é realizar-se na e através da história, não apenas como passado, recebido, mas por aquilo que a nossa liberdade é chamada a realizar num mundo comum. Finalmente, outro aspeto do entendimento da pessoa como criatura é o amor. O amor aparece como algo que não é produzido por si, mas como resposta anterior ao “eu”. Existe uma ligação entre a pessoa e o amor, porque a pessoa é “primeiramente uma subjetividade ferida, finita, passível, frágil, e humilde, que na sua debilidade pode acolher a força de acolher o próximo”⁶³. O amor não é entendido como uma qualidade da pessoa, mas como a pessoa mesma entendida como criatura. Passando do respeito ao amor, passa-se do reconhecimento do valor absoluto de cada pessoa, e da igual dignidade de todas as pessoas, ao reconhecimento do outro como único, incomparável. O amor faz a pessoa, pondo desta forma em evidência que o seu fim não está nela, mas além dela⁶⁴.

A visão personalista da pessoa estará na base da antropologia desenvolvida pelo Concílio Vaticano II (CVII), sobretudo na constituição pastoral *Gaudium et Spes* (GS).

⁶³ G. MORI, “A trajetória do conceito de pessoa no Ocidente”, p.94.

⁶⁴ Cf. E. HOUSSET, “La persona como criatura”, p. 170-172.

1.3. Renovação Conciliar: O Homem criado à imagem de Deus.

A teologia da *imago Dei* esteve no centro da reflexão teológica até à era moderna, altura em foi alvo de duras críticas. Como vimos, o desenvolvimento da ciência moderna levou à substituição da ideia clássica de um cosmos feito à imagem divina. A conceção da pessoa humana passa a ser entendida como sujeito autónomo que se autoconstitui, separado de qualquer relação com Deus. Esta perspetiva irá minar a teologia da *imago Dei*. Pensadores como Ludwig Feuerbach (1804-1872), Karl Marx (1818-1883) e Sigmund Freud (1856-1939), afirmam que não é o homem que é feito à imagem de Deus, mas Deus é simplesmente uma imagem projetada pelo homem.

Durante toda a primeira metade do século XX, graças ao regresso do estudo das Escrituras, dos Padres da Igreja e dos grandes teólogos da Escolástica, assistimos a uma progressiva recuperação do interesse pela teologia da *imago Dei*, antes ainda do CVII. Será, no entanto, o Concílio, a dar-lhe um novo impulso, particularmente na Constituição GS sobre a Igreja no mundo contemporâneo. Esta Constituição foi muito desenvolvida e trabalhada, dadas as diversas tendências de conceção de vida cristã que tinham confluído no Concílio. transcendência ou encarnação. No trigésimo aniversário da GS, o papa João Paulo II, que tinha estado na revisão do documento ainda como cardeal, fez o seguinte comentário que nos ajuda a entender a constituição pastoral:

“Com este documento, os Bispos do mundo inteiro, unidos em torno do Sucessor de Pedro, pretenderam manifestar a amorosa solidariedade da Igreja para com os homens e as mulheres deste século, marcado por dois conflitos terríveis e atravessado por uma profunda crise dos valores espirituais e morais herdados da tradição.

Longe de se limitar a considerações históricas e sociológicas, os Padres Conciliares abordaram largamente, segundo uma perspetiva teológica, as interrogações fundamentais que têm assaltado desde sempre o coração humano: ‘O que é o homem? Qual o significado da dor, do mal e da morte, que, apesar de todo o progresso, ainda subsistem?’ (GS10). (...) Em todo o tempo e lugar tais interrogações interpelam o coração humano e impelem-no a procurar uma resposta plena e definitiva. A *Gaudium et Spes* sublinha com força que tal resposta se encontra apenas em Jesus Cristo, que é ‘a chave, o centro e o fim de toda a história humana’ (GS10)”⁶⁵.

⁶⁵ JOÃO PAULO II, *Discurso no XXX aniversário da Gaudium et Spes, in inseq.* Vol. XVII/2 (1995), 1052-1060.

Na Constituição GS é exposta uma nova antropologia, ou visão do homem, em chave personalista. O entendimento do ser humano só é possível na sua referência teológica e cristológica: “Cristo, novo Adão, na própria revelação do mistério do Pai e do seu amor, revela o homem a si mesmo” (GS 22,1). O documento procura compreender o ser humano na sua profundidade, conduzindo desta forma a respostas globais às suas questões mais profundas. São apresentados os pontos principais da antropologia cristã: o homem como criatura – imagem de Deus, e a sua função no universo, ser religioso, moral, social, elevado e redimido em Cristo. O ser humano foi criado à imagem de Deus, imagem essa que resplandece no homem pelo facto de ser pessoa, ou seja, dotado de uma especial imanência e transcendência.

A redescoberta do homem à luz da Revelação, mostra que no mistério de Cristo, se contempla a plena manifestação do mistério do homem. Só à luz de Cristo, o homem perfeito, se poderá compreender perfeitamente o homem, a sua vocação e o seu destino. Deus criou o homem para a felicidade, para a vida. Pelo pecado, o homem experimenta a morte ôntica, a morte do mais profundo do seu ser, a morte do ser pessoa. Cristo, ao desvelar o rosto paterno de Deus, manifesta também a verdade profunda sobre nós próprios, mostrando que fomos criados à imagem de Deus e que somos chamados a uma vida de comunhão com Ele.

O ser pessoa não é algo que advém do próprio homem, mas antes que este recebe da pessoa divina. Em última instância, é em relação à pessoa divina que o ser humano é pessoa: “Porque é ‘à imagem de Deus’, o indivíduo humano possui a dignidade de pessoa: ele não é somente alguma coisa, mas alguém”⁶⁶.

⁶⁶ *Catecismo da Igreja Católica*, n. 357.

Ao ser humano é atribuído o nome de pessoa por ser criatura de Deus, e sobretudo, por ter sido criado à imagem Deus. Daí a pessoa humana ser *imago Dei*. Aqui se encontra o fundamento primeiro e último da dignidade da pessoa humana.

Também o Compêndio da Doutrina Social da Igreja, no ponto dois do terceiro capítulo desenvolve, a pessoa humana *imago Dei*⁶⁷. O ser humano é entendido como um ser pessoal criado por Deus para a relação com Ele, que somente na relação pode viver. A relação entre Deus e o homem reflete-se na dimensão relacional e social da natureza humana. Deus criou o ser humano como homem e mulher, os dois, homem e mulher, têm a mesma dignidade e são de igual nível e valor⁶⁸. Nas suas diferenças, homem e mulher são imagem de Deus, mas é também o dinamismo de reciprocidade que anima o nós do casal humano que é imagem de Deus. Além desta relação dinâmica entre eles, homem e mulher, também são chamados à relação com os outros seres humanos e com as restantes criaturas, numa relação que exige o exercício da responsabilidade, pois não é uma liberdade de desfrute arbitrário e egoísta. Finalmente, sublinha, a relação que o próprio ser humano estabelece consigo mesmo. As Sagradas Escrituras falam, nesse sentido, do coração do homem. O coração designa precisamente a interioridade espiritual do homem, ou seja, aquilo que o distingue de todas as outras criaturas.

A mesma temática do homem como imagem de Deus é desenvolvida no documento da Comissão Teológica Internacional - *Comunhão e Serviço: a Pessoa Humana Criada à Imagem De Deus* (2004)⁶⁹. O documento expõe a visão da Igreja em que a pessoa humana é criada à imagem de Deus para gozar da comunhão pessoal com o Pai, o Filho e o Espírito Santo e, neles, com os outros seres humanos, e para exercer, em nome de Deus, uma administração responsável sobre o mundo criado. Os dois grandes filões que marcam a doutrina da *imago Dei* são a comunhão e o serviço. Pela comunhão trinitária, as pessoas humanas são criadas à imagem de Deus. É nesta semelhança com o

⁶⁷ Cf. *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*, Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 2004, (nn. 109-113).

⁶⁸ Importa sublinhar a evolução relativamente à visão da dignidade da mulher. O estudo sobre a evolução do conceito de pessoa, permite constatar o papel de dependência da mulher face ao homem ao longo da história.

⁶⁹ Cf. COMISSÃO TEOLOGICA INTERNACIONAL, *Comunhão e serviço: A pessoa humana criada à imagem de Deus*. 2004.

Deus uno e trino que se fundamenta a possibilidade de uma comunhão de seres criados com as Pessoas incriadas da Santíssima Trindade. Criados à imagem de Deus, os seres humanos são por natureza corpóreos e espirituais, homens e mulheres feitos uns para os outros, pessoas orientadas para a comunhão com Deus e para a comunhão recíproca, feridos pelo pecado e carentes de salvação, e destinados a serem conformados a Cristo, imagem perfeita do Pai, no poder do Espírito Santo. São pessoas chamadas a gozar da comunhão e a desempenhar um serviço no mundo.

O AT reflete um conceito de ser humano criado na sua totalidade à imagem de Deus, ou seja, a *imago Dei* não se reduz a um determinado aspeto da natureza humana. Na visão bíblica, o ser humano é considerado numa perspetiva global, na qual a dimensão espiritual é vista juntamente com a dimensão física, social e histórica do ser humano. O ser humano existe em relação com outras pessoas, com Deus, com o mundo e consigo mesmo. De acordo com este conceito, ser pessoa é ser essencialmente relacional. Este caráter fundamentalmente relacional constitui a estrutura ontológica e serve de fundamento para o exercício da liberdade e responsabilidade.

Cristo é a imagem perfeita de Deus, a quem o ser humano se deve conformar para se tornar filho do Pai através do poder do Espírito Santo. Esta transformação é realizada através dos sacramentos. Na perspetiva cristã, tanto a origem do ser humano, como a sua finalidade, ou sentido, é revelado em Cristo. A existência quotidiana do ser humano é definida como o esforço de uma cada vez mais plena conformação à imagem de Cristo, procurando dedicar a própria vida ao combate para chegar à vitória final de Cristo neste mundo. Como afirma São Paulo: “Combati o bom combate, acabei a carreira, guardei a fé”. (2Tm 4,7). Noutra lugar, diz: “Assim, também eu corro, mas não às cegas; dou golpes, mas não no ar.”. (1 Cor 9,26). A vida é, assim, entendida como uma luta para se conformar cada vez mais com Cristo, em quem a vida adquire o seu sentido pleno.

No desenvolvimento do conceito de pessoa a religião teve um papel fundamental, que se perdeu com a modernidade. No entanto, na nossa opinião, só a visão da pessoa entendida como criatura, chamada à comunhão com o seu criador, possibilita a comunhão com os outros seres humanos e leva a uma administração e cuidado responsável sobre o mundo criado. A história tem-

nos mostrado, de forma dramática, as consequências do homem que se constitui a si mesmo como absoluto, impulsionado pela vontade de poder e do prazer. Vivemos hoje uma crise ambiental que ameaça a sobrevivência do planeta. Nesta situação, o ensino religioso escolar, neste caso a EMRC, é chamada a dar o seu contributo para a leitura crítica e porventura profética, do mundo, da história, da pessoa e do sentido da vida humana. Esse contributo tem sido realizado ao longo da história, como poderemos ver no próximo capítulo onde procuramos aprofundar a temática do ensino religioso escolar para a formação integral da pessoa humana.

CAPÍTULO III - O ENSINO RELIGIOSO E O SENTIDO DA VIDA

1. A religião e o sentido da vida

Antes de nos debruçarmos sobre a forma como as religiões se constituem como fonte de sentido para a vida humana, apresentamos alguns dos pontos que consideramos importantes, a ter em conta quando se fala do religioso.

Assim, em primeiro lugar, é necessário procurar definir o significado de religião. Não é fácil definir claramente este conceito, trata-se de um fenómeno de tal forma complexo que, “em menos de um século, foram propostas mais de uma centena de definições de religião, mas nenhuma se impôs universalmente”⁷⁰. O termo religião tem origem latina, *religio*, significado que se impôs no ocidente, apesar de não ter apenas um sentido. Segundo Cícero, na sua obra *De Natura Deorum*, o termo tem origem no verbo *legere* (recolher, juntar a si). Assim sendo, *re-legere* seria ter uma nova perspectiva. O comportamento religioso pautar-se-ia, neste caso, por uma atitude de cuidado e de disciplina. A negligência (*negligo*) seria o contrário da religião. Neste autor, o termo religião não se refere propriamente a uma realidade separada da experiência humana, mas à disposição interior e atitude de respeito perante determinados acontecimentos rituais tradicionais⁷¹.

Um outro significado dado ao termo *religio* coloca a sua origem em *religare* (voltar a ligar). Para Lactâncio (c. 260-325), o termo *religio* descreve o vínculo de piedade que une Deus à humanidade, ao qual o crente responde, numa atitude de obediência, como a um Pai. O Cristianismo, ao aprofundar a ideia de Deus que não se confunde com a natureza e a sociedade, vai favorecer a ideia de religião como “experiência simbólica onde se (re)liga o céu e a terra, a humanidade e Deus, o mundo, o criador, e os crente entre si, constituindo uma comunidade”⁷².

⁷⁰ M. MESLIN, “L’expérience humaine du divin”, cit. In J. DUQUE & O. DUQUE, *Educar Para a Diferença*, Lisboa, Alcalá, 2005, p. 71.

⁷¹ Manual de EMRC, Unidade Letiva 05, *A Religião como Modo de Habitar e Transformar o Mundo*, SNEC. 2015 p. 7.

⁷² *Ibidem*, p. 8.

Desta dupla definição surgem os elementos essenciais de todo o fenómeno religioso. Temos por um lado, a referência à origem ou fundamento de toda a realidade, referência a uma realidade superior, e por outro lado, a vivência concreta dessa referência nas crenças, ritos, e normas de ação, ou seja, “meio de controlo do universo quotidiano”⁷³. Desta forma, a partir da etimologia da palavra, é possível perceber que a religião se caracteriza pela sua referência transcendente, mas manifesta-se na cultura através de formas de estar concretas, de atitudes, gestos, linguagem, etc. A religião percebe-se “nos modos de habitar o mundo, de agir sobre ele e de buscar o que pode estar para além desse mundo”⁷⁴.

Neste sentido, Lluís Duch afirma que “estrutura” e “história” devem estar presentes na reflexão acerca dos fenómenos religiosos. Todo o fenómeno religioso tem um carácter histórico. A religião tem sempre uma realidade que é visível, e que acompanha as modificações que a história e a cultura operam. Segundo o autor, é necessário evitar as duas maneiras extremas de abordar os fenómenos religiosos: seja sublinhando de um modo quase exclusivo a estrutura, seja colocando toda a atenção na história. Mas o ser humano não se esgota nas suas realizações históricas, porque possui estruturas “pré-dadas” que lhe permitem desafiar o tempo, ou seja superar a própria história⁷⁵.

Ao analisarmos o vocabulário próprio do campo religioso deparamo-nos com termos que são importantes para o entendimento do que é o fenómeno religioso, apesar de não serem de uso exclusivo do religioso. Desta forma, temos palavras como: crer, acreditar, crédito, crença, etc. Descobrir o significado profundo destes conceitos ajuda-nos a perceber o significado da própria atitude religiosa. Veja-se o exemplo do termo *credo* – “colocar o coração em algo”. Remete para a atitude de confiança do fiel perante Deus.

⁷³ *Ibidem*, p. 72.

⁷⁴ *Ibidem*, p. 8.

⁷⁵ Cf. J. AMBROSIO, *Viver Jesus Cristo Hoje, Didaskália*, Vol. XXXV (2005), p. 352.

Outra característica que importa ter presente na compreensão da realidade religiosa prende-se com o seu carácter simbólico. A capacidade simbólica é “o que permite às pessoas e grupos, num determinado contexto, reconhecer-se como pertencendo a um mesmo espaço social, viver uma história comum, comunicar e organizar a transmissão cultural entre as gerações. Permite saber onde estão, de onde vêm, o que podem esperar”⁷⁶. Os símbolos permitem entender as ações realizadas numa determinada cultura. Neste sentido, do ponto de vista antropológico, tanto o pensamento como a atividade religiosa, não podem ser compreendidos se não for tida em conta toda esta componente simbólica, na sua forma de estar no mundo. A experiência simbólica da religião permite não só a comunhão e comunicação entre as pessoas, numa determinada realidade cultural, mas também permite a transmissão do seu património simbólico⁷⁷.

De facto, quando queremos falar seja de religião, de fenómeno religioso, ou de dimensão religiosa, deparamo-nos com dificuldades que se prendem com a questão da linguagem. Esta dificuldade é sentida com os nossos alunos, na sala de aula, em que se verifica uma grande iliteracia em matéria religiosa. O ensino religioso escolar tem, assim, a missão de possibilitar o acesso à linguagem própria do religioso por parte dos alunos, e diria mesmo, não só dos alunos mas de toda a comunidade educativa.

1.1. As Funções da Religião

A partir do princípio do século XX identificamos duas correntes de estudo da religião. Por um lado, temos as teses que explicavam a religião principalmente de uma maneira funcional e, por outro lado, as teses que entendiam a religião sobretudo de uma forma substancial ou essencial. Entre os autores mais conhecidos da forma substancial ou essencial, surgem por exemplo Friedrich Schleiermacher, (1768-1834), Rudolf Otto (1869-1937), Mircea Eliade (1907-1986). Do ponto de vista substancial ou essencial, a religião foi encarada ontologicamente através de conceitos como o

⁷⁶ Manual de EMRC, UL5, *A Religião como Modo de Habitar e Transformar o Mundo*, p. 14.

⁷⁷ Cf. *Ibidem*, p. 15.

“sagrado”, o “numinoso”, o “absoluto” ou o “transcendente”. Nesta perspectiva ontológica, Rudolf Otto descreveu a religião como uma experiência única do *mysterium tremendum et fascinans*. A fenomenologia da religião aparece estreitamente ligada a esta maneira de a compreender, que procura ter um entendimento da sua essência. A tentativa de perceber fenómenos religiosos através de uma experiência própria levantou algumas críticas, devido à sua forma subjetiva.⁷⁸

Embora a perspectiva funcional do estudo das religiões tenha ganho mais adeptos, e grande parte das interrogações colocadas pelos sociólogos da religião tenham a ver com o papel das religiões na sociedade, ou seja, com as funções sociais da religião, consideramos que a disciplina de EMRC não pode ser fundamentada, apenas, a partir dessa perspectiva. Defendemos uma fundamentação de um modelo educativo com base antropológica, ou seja, partindo de uma visão da pessoa humana entendida como ser integral: na unidade das suas dimensões biológica, psicológica e espiritual. Com isto não afirmamos que as funções sociais das religiões não sejam importantes, aliás pensamos que já por si, justificam uma disciplina de ensino religioso no currículo escolar. Em seguida, apresentamos algumas das teses dos principais sociólogos da perspectiva funcionalista do estudo da religião.

Assim, Adam Smith (1723-1790) defendeu que a função principal do rito ou do culto consiste em possibilitar uma coesão social. Émile Durkheim (1858-1917) herdou de Smith a ideia sobre o papel essencial da religião dentro de uma sociedade. Para Durkheim as narrativas religiosas, existentes nas sociedades, respondem a determinados problemas existenciais concretos. São essas narrativas que permitem perceber as ideias comuns, que possibilitam às sociedades viverem e se entenderem como comunidade. A religião significa, assim, um dos fatores de união mais relevantes para assegurar a coesão de uma comunidade. Partindo de uma investigação sobre o sistema totémico na Austrália, em 1912, Durkheim definiu a religião como um sistema solidário de convicções e

⁷⁸ Cf. S. DIX, “O que significa o estudo das religiões: uma ciência monolítica ou interdisciplinar?”, *Revista Lusófona de Ciência das Religiões*, n. 11, ano VI (2007), 11-31.

práticas dentro de uma comunidade que reúne socialmente todos os indivíduos dessa mesma comunidade moral, chamada igreja⁷⁹.

Max Weber (1864-1920) procurou mostrar como as dimensões da atividade e do pensamento religiosos foram determinantes no decurso da história humana, nos mais variados domínios, desde a política à economia, no sistema de valores, na criação artística, etc. O autor falava da ação intramundana da atividade religiosa. Na sua obra *A ética protestante e o espírito do capitalismo* (1905-1920), Max Weber procurou mostrar a correlação entre a doutrina calvinista da salvação e o surgimento do capitalismo. A doutrina religiosa calvinista levou o crente a procurar na sua vida os sinais de salvação oferecida por Deus.

Bronislaw Malinowski (1884-1942), a partir de uma metodologia de observação participante, dá primazia ao interesse pelas funções sociais, entre as quais, a religião. Segundo este antropólogo, para compreender as sociedades humanas, devemos perceber a que necessidades respondem as suas diversas instituições. Distanciando-se da linha evolucionista que julgava que a magia, a religião e a ciência corresponderiam a estádios de desenvolvimento, que seriam progressivamente ultrapassados, Malinowski conclui que estas realidades respondem a problemas e necessidades diferentes, coexistindo numa mesma cultura. Nas populações que estudou, a religião existe para ajudar as pessoas a enfrentar problemas concretos da sua vida, sobretudo as tragédias da vida, das quais sobressai a morte⁸⁰.

Como dizíamos, apesar da perspectiva funcional do estudo da religião ter-se imposto, a realidade religiosa não se reduz às suas características funcionais. A referência ao transcendente aparece como elemento que distingue a religião de todas as outras realidades funcionalistas do ser humano.

⁷⁹ Cf. Manual de EMRC, UL5, *A Religião como Modo de Habitar e Transformar o Mundo*, p. 96.

⁸⁰ Cf. *Ibidem*, p. 97.

Juan Martin Velasco apresenta, numa perspectiva fenomenológica, quatro pontos de referencia para a compreensão da estrutura religiosa⁸¹: em primeiro lugar o âmbito do *sagrado*, ou seja, a atmosfera em que se encontram imersos os fenómenos religiosos. Para introduzir-se neste mundo do religioso o homem deve atravessar um umbral, exige do sujeito uma “rutura de nível”, usando a expressão de M. Eliade. O mundo em que vive o sujeito que se introduz no mundo religioso, continua a ser o mesmo, mas vivido de uma forma nova. A iniciativa parte de Deus, é gratuita e irrompe na vida do homem afetando-o no mais profundo do seu ser pessoa.

Em segundo lugar, o *Mistério*, que se apresenta ao homem como a realidade que determina a aparição do âmbito do sagrado. Para o cristianismo essa realidade é Deus. J. Velasco usa a palavra *Mistério* para referir-se a Deus, sublinhando que se trata de uma realidade que precede, e que excede o próprio homem. Dois traços caracterizam esta realidade: a sua superioridade absoluta e total transcendência, e a sua condição de realidade que afeta intimamente e definitivamente o sujeito.

A *atitude religiosa*, terceiro ponto, é aquele que faz do homem um ser religioso, no reconhecimento do *Mistério* e a procura da própria salvação plena e definitiva nele. Para que a realidade suprema apareça no horizonte do homem, este deve reconhecê-la como suprema deixando de considerar-se a si mesmo como centro, aceitando Deus como centro da sua vida, numa entrega confiada de si mesmo. O reconhecimento da transcendência absoluta supõe o total transcendimento do homem. Ao autotranscender-se, o ser humano realiza todas as suas possibilidades humanas. A afirmação dos autores ateus de que a liberdade do homem é incompatível com o reconhecimento da existência de Deus perde, assim, o seu sentido. A não ser que entendamos liberdade no sentido de libertinagem, esta sim, podemos afirmar que é colocada em causa quando se dá o encontro com Deus.

O quarto ponto refere-se às *mediações nas que se faz presente o Mistério* e das expressões da atitude religiosa do sujeito. É o que torna visível a realidade religiosa. O homem é constitutivamente mundano, temporal. O *Mistério* faz-se presente na história, sem deixar nunca de ser o totalmente

⁸¹ Cf. AA.VV., *Introducion al cristianismo*, Madrid, Caparrós, 1994, p. 93-112.

transcendente. As hierofanias e as manifestações no tempo e no espaço, da atitude religiosa, são necessárias para que exista religião. J. Velasco faz notar que é cada vez mais comum, defender-se a espiritualidade em detrimento das religiões institucionais, no entanto, como refere o autor, a experiência do *Mistério* precisa das suas manifestações porque somos corpóreos. Da mesma forma, o ensino religioso escolar há-se partir de uma tradição religiosa concreta, como no nosso caso, a religião cristã católica. Esta ideia, está presente no programa da disciplina e foi muitas vezes sublinhada nas aulas de didática pelo professor Juan Ambrosio:

“Para que o ser humano seja religiosamente criativo ele tem que livremente e ativamente assumir-se como responsável da resposta que deve dar no contexto da abertura que estruturalmente o marca. Resposta essa que revela a afirmação de que o Outro, ao qual se encontra estruturalmente aberto e religado e ao qual os seus antepassados já foram respondendo, é de novo eleito e confessado. É na totalidade da sua vida, na juventude e na velhice, na saúde e na doença, que o Outro incessantemente se faz presente, interroga e interpela, reclamando uma resposta e uma adesão pessoal. Claro que essa interpelação é compreendida e lida no contexto de uma determinada tradição religiosa, tal como a resposta tem também como referencia essa mesma tradição, contudo, e apesar desse pano de fundo obrigatório, ela tem de ser uma resposta pessoal feita em cada aqui e agora da sua existência”⁸².

O fenómeno religioso sempre acompanhou o ser humano, tendo evoluído das suas formas mais primitivas, caracterizadas por rituais mais ou menos mágicos, marcados pela consciência de forças superiores ao ser humano, que era necessário colocar ao nosso serviço, ou pelo menos, procurar que nos fossem favoráveis. O divino era entendido como totalmente distante e distinto do ser humano. Na verdade, não se pode dizer que estas formas primitivas de religião tenham sido totalmente superadas. No entanto, a experiência religiosa passou por processos de purificação dos seus elementos de magia e de crenças míticas, o que contribuiu para uma vivência mais profunda e autêntica do sentimento religioso, cada vez mais apoiados na experiência de que a realidade do mundo e o ser humano têm origem num ser transcendente que não se pode dominar, mas de quem dependemos⁸³.

⁸² J. AMBROSIO, *Dimensão Religiosa e Condição Humana*, p. 26.

⁸³ Cf. J DUQUE & O. DUQUE, *Educar Para a Diferença*, p. 75.

A experiência religiosa ganha, assim, um papel de portadora de sentido para o mundo e para o ser humano. Como refere O. Duque, o processo de secularização teve um papel relevante na purificação da religião dos elementos mágicos e mitológicos. Autores como Ludwich Feuerbach, Karl Marx e Sigmund Freud, tiveram um papel importante neste processo. Todos estes autores pretenderam definir o sentimento religiosos como um sentimento meramente imanente, em que o ser humano projeta os seus desejos numa entidade que entende ser diferente dele⁸⁴. Nesta perspetiva, a religião é entendida como uma fonte de alienação para o ser humano, devendo, por isso segundo estes autores, ser substituída por uma antropologia, ou seja, para estes autores a religião é um acontecimento completamente humano. Se é verdade que todo este processo permitiu a purificação de certos elementos mágicos e alienantes, ao identificar incorretamente magia, mitologia e alienação com religião, vai procurar eliminar a própria experiência religiosa, quer na dimensão pessoal, quer na sua dimensão social.

No entanto, apesar deste movimento da modernidade, a experiência religiosa não desapareceu, nem do âmbito pessoal, nem das nossas sociedades. Verifica-se inclusive, na atualidade, um ressurgimento de formas variadas de religiosidade. Apesar de que em alguns destes novos movimentos de religiosidade encontramos, novamente, elementos de magia, de alienação, misturados com o que seria a autêntica experiência religiosa. São modos de viver a religião que não tendo passado pelo processo purificador da secularização, “retomam formas e conceções típicas de antigas religiões mágicas e míticas, de orientação preponderantemente natural”⁸⁵. Trata-se, em muitos dos casos, de experiências religiosas que vão contra o próprio ser humano, conduzindo a um individualismo e egoísmo, que não o liberta. Uma autêntica experiência religiosa não é possível contra o ser humano, nem pode estar centrada nele próprio. O. Duque afirma que na experiência religiosa conjugam-se dois movimentos que se completam: “a orientação para o ser humano concreto, na sua incondicional

⁸⁴ Cf. *Ibidem*, p. 76.

⁸⁵ *Ibidem*, p. 77.

dignidade, e a orientação para o absoluto”⁸⁶. Se não for orientada para a existência concreta, deixa de ser uma atitude humana, impossibilitando qualquer relação ao transcendente, e se não for orientada ao absoluto, deixa de existir qualquer fundamentação última para a dignidade do ser humano.

A autora defende “O paradigma da alteridade”. Segundo este paradigma, no cerne da atitude religiosa encontra-se a relação com a comunidade, como uma realidade que precede e interpela o indivíduo. Outra marca está em que, na raiz da experiência religiosa, se encontra o acolhimento do ser como dom gratuito de uma origem transcendente, que precede todo o real⁸⁷. É neste contexto que se situa a afirmação máxima do respeito pela diferença do outro concreto.

O. Duque sublinha a importância do reconhecimento da finitude da identidade de cada um, não apenas por uma questão de verdade e até de saúde psíquica, mas principalmente como possibilidade de abertura ao outro diferente⁸⁸. Desta forma, a autora coincide com Housset e com J. Velasco, quando afirma que a pessoa, entendida como criatura, se manifesta no amor, pois o amor é o ato pelo qual a pessoa renuncia a entender-se como absoluto, para encontrar na relação o lugar do seu ser verdadeiro⁸⁹. Aquele que permanece agarrado só a si mesmo acaba por cair no vazio da sua própria existência. Neste sentido, O. Duque afirma que só na medida em que não tenho a minha identidade como absoluto é que sou capaz de respeitar algo ou alguém diferente. Desta forma, a religião é impulsionadora da vivência da responsabilidade e solidariedade. A identidade de um ser humano religioso é de alguém responsável e solidário com os outros. De outro modo, não será religioso⁹⁰.

Esta afirmação é importante quando consideramos que, de há uns tempos a esta parte, somos confrontados com a realidade do declínio acelerado das práticas religiosas das chamadas religiões institucionais. Por outro lado, na imprensa, na televisão e na rádio, fala-se com muita regularidade

⁸⁶ *Ibidem*, p. 78.

⁸⁷ *Ibidem*, p. 79.

⁸⁸ *Ibidem*, p. 80.

⁸⁹ E. HOUSSET, “La persona como criatura”, p. 177.

⁹⁰ Cf. J. DUQUE & O. DUQUE, *Educar Para a Diferença*, p. 81.

sobre fenómenos ou acontecimentos religiosos. Além disso, encontramos nas lojas livros e produtos esotéricos. Assistimos ao chamado “regresso” do sagrado. No entanto, este regresso não é idêntico ao que existia anteriormente, sobretudo no que se refere às religiões institucionalizadas. A modernização não faz desaparecer a religião, mas muda as suas manifestações assim como a reação pessoal do indivíduo perante a religião, ou seja, o pensamento religioso do indivíduo. Neste sentido, um dos grandes desafios do ensino religioso escolar consiste em encarar e integrar de forma adequada estas mudanças, ainda mais quando se considera que, em muitos casos, o religioso que hoje tende a regressar se manifesta em formas que não edificam a pessoa humana.

No seguimento da temática do nosso trabalho, interessa-nos refletir como é que a religião e a educação religiosa contribuem, não apenas para o respeito e a solidariedade entre os seres humanos, mas também para a formação integral da pessoa e do sentido da vida. Antes, porém, de entrar diretamente nesta temática, apresentamos algumas notas do ensino religioso em Portugal.

1.2. O ensino religioso em Portugal

A história de Portugal mostra-nos que desde o seu início, no século XII, o ensino esteve ligado às instituições religiosas, nas sedes episcopais ou nos mosteiros onde se preparavam os futuros eclesiásticos. No século XIII, foi criada a primeira universidade, por D. Dinis, na qual, como nas outras universidades europeias, a preocupação dominante era o ensino de caráter religioso. No século XVI, com D. João III, são criados colégios de especialidades que preparavam o ingresso universitário. Nos séculos XVI e XVII, assumiu grande importância a atuação da Companhia de Jesus com a criação de vários colégios em todo o país, em que o ensino era gratuito. No século XVIII, dá-se a expulsão da Companhia de Jesus, e a sua substituição por outras duas ordens religiosas: os Clérigos de São Caetano e a Ordem de São Felipe de Neri. Ainda no século XVIII, através da reforma pombalina, começa-se a desenhar a disputa pelo ensino entre a Igreja e o Estado. Foi criado um imposto para financiamento das despesas com a educação. No entanto, não acontece ainda a eliminação do ensino do religioso. Posteriormente, no reinado de D. José I, o marquês de Pombal criou a Aula de Comércio,

e em 1759, a Diretoria Geral de Estudos e fez, ainda, uma reforma geral do ensino, em 1772, com a abertura das Escolas Menores em todo o Império. No reinado seguinte, o de D. Maria I, o ensino elementar e médio regressou aos conventos e foi criado o ensino feminino. Com a revolução liberal do século XIX, a prerrogativa da promoção educativa nacional passa novamente para o Estado. Em 1835 é criado o Regulamento Geral da Instrução Primária, consagrando o princípio da gratuidade da escolaridade obrigatória, a qual já estava definida constitucionalmente. Foram criados os Liceus, em todas as capitais de distrito, e as Escolas de Ensino Superior em Lisboa e no Porto. Nesta altura, começou a dar-se importância à formação de professores e foram lançados concursos internacionais para suprir as novas necessidades geradas pela criação, em 1884, das escolas industriais, comerciais e de desenho industrial. Ainda no final deste século surgiram os primeiros liceus femininos, projetou-se o ensino infantil, o de adultos e o de pessoas com deficiência. Ao mesmo tempo foram publicadas leis para reduzir a representatividade social das congregações religiosas, mais do que a do clero diocesano. Apesar disso, atendendo ao papel que estas cumpriam na educação e na assistência social, incluindo no Ultramar, bem como a importância que lhes era reconhecida pela sociedade, os sucessivos governos não prescindiram totalmente da Igreja e, com ela, do ensino confessional.

No entanto, com a República de 1910, concretizou-se a intenção de banir o religioso, não só da educação, como também da sociedade. A primeira medida realizada, a 8 de outubro de 1910, foi a expulsão das ordens religiosas, e com isso a eliminação da sua oferta de ensino. Seguindo as correntes de pensamento da época que viam no religioso um entrave ao progresso cultural em direção à emancipação científica, racional e técnica, o governo da República decretou que o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos e particulares fiscalizados pelo Estado seria neutro em matéria religiosa e pôs “de parte o ensino da doutrina cristã nas escolas primárias, seguindo-se a abolição, no ensino superior, de várias prerrogativas [...] bem como a da disciplina de Teologia”. No mesmo ano de 1911, é promulgada a lei de Separação do Estado e das Igrejas que afirma deixar de ser a religião católica, a religião do Estado.

A educação deveria ser neutra, em matéria de religião, “uma escola que se afirmava ‘nem a favor de Deus, nem contra Deus’ e pretendia, por isso, banir ‘todas as religiões, menos a religião do dever, que será o culto eterno desta nova igreja cívica do povo’” .

A Constituição de 1911 manteve em vigor a legislação que extinguiu e dissolveu em Portugal a Companhia de Jesus, as sociedades nela filiadas e todas as congregações religiosas e ordens monásticas.

O Estado Novo (1933-1974) deu continuidade à valorização da cultura nacional iniciada pela I República, mas sem a recusa do elemento religioso. Aparece a chamada ‘escola nacionalista’ baseada em forte doutrinação moral e com ênfase nos valores cristãos: “O ensino ministrado pelo Estado nas escolas públicas será orientado pelos princípios da doutrina e moral cristãs, tradicionais no país”. O regime via no fenómeno religioso um “elemento estabilizador da sociedade”. A Mocidade Portuguesa foi uma instituição marcante desta etapa, pretendendo estimular nos jovens “a formação do carácter, a cultura do espírito e a devoção ao serviço social, no amor de Deus, da Pátria e da Família” . Neste período foi criado o Ministério da Educação Nacional e continuado o combate ao analfabetismo e os programas de educação de adultos.

Verifica-se um esforço mútuo de reconciliação entre o Estado português e a Igreja católica romana concretizado, formalmente, na concordata de 1940. Este diploma legal que “consagra o regime de separação entre o Estado e a Igreja” repôs a possibilidade da criação de escolas católicas e favoreceu, ainda, “o ensino da religião e moral católicas nas escolas públicas elementares, complementares e médias aos alunos cujos pais, ou quem suas vezes fizer, não tiverem feito pedido de isenção” . Ficou, assim, regulado o ensino da religião católica que era orientado “pela Autoridade eclesiástica e os professores [...] nomeados pelo Estado de acordo com ela”.

O ensino religioso não católico foi regulado pela lei 4/71 de 21 de agosto de 1971, pela qual “o Estado reconhece e garante a liberdade religiosa das pessoas e assegura às confissões religiosas a proteção jurídica adequada” (Base I). Esta lei reafirmou o regime de separação entre o Estado e a religião e propôs a igualdade de tratamento às diferentes confissões religiosas ressalvando “as

diferenças impostas pela sua diversa representatividade” (§2, Base II). A questão do ensino foi redigida em moldes muito semelhantes aos da Concordata reforçando, o diploma, que o ensino estatal se orientava “pelos princípios da doutrina e moral cristãs, tradicionais do país” (§1, base VII). Ainda assim (§5, base VII), possibilitava o ensino da religião e moral nos estabelecimentos de ensino mantidos por entidades religiosas de acordo com a confissão dessas entidades. Desta forma, a educação religiosa de matriz não católica não ficou prevista para a escola pública. Com a democracia instaurada a 25 de abril de 1974, a educação foi alvo de transformações e de algum experimentalismo. No entanto, o bloqueio estrutural da economia portuguesa impediu, sucessivamente, a reforma do sistema educativo. Só depois de adquirida alguma estabilidade e autonomia financeira, foi publicada, em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo, a qual ainda hoje está em vigor.

De acordo com esta Lei, “os planos curriculares dos ensinos básico e secundário integram ainda o ensino da moral e da religião católica, a título facultativo, no respeito dos princípios constitucionais da separação das igrejas e do Estado e da não confessionalidade do ensino público” (n.º 3, art.º 47.º, Lei 46/86 de 14 de outubro). A atualização da Concordata entre a Santa Sé e a República Portuguesa, em 2004, ratificou tanto a possibilidade da escola católica como a educação do religioso. A frequência da disciplina passa a carecer de declaração do interessado, mas continua a ser “da competência exclusiva da autoridade eclesiástica a definição do conteúdo do ensino da religião” (n.º 5, art.º 19.º, Concordata de 2004) e requer o seu aval a nomeação, contratação, transferência e exclusão dos professores da disciplina (cf. n.º 4, art.º 19.º, Concordata de 2004). Mais recentemente, o Decreto-Lei n.º 70/2013 de 23 de maio, aglutinou a legislação que regulava a disciplina, estabelecendo por si só “o regime jurídico da lecionação e da organização da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, nos estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário, nos termos da Concordata celebrada entre a República Portuguesa e a Santa Sé, assinada em 18 de maio de 2004” (art.º 1º). A principal novidade deste diploma prende-se com o processo de recrutamento e seleção de docentes que passa a obedecer ao disposto no Decreto-Lei n.º 132/2012 de 27 de Junho, o qual “estabelece o [...] regime de recrutamento e mobilidade do pessoal docente dos

ensinos básico e secundário e de formadores e técnicos especializados, com as especificidades” (§1, art.º 8.º) próprias da disciplina e que se prendem, essencialmente, com a necessidade de apresentar, para efeitos de validação da candidatura, “declaração de concordância do bispo da diocese correspondente à área territorial do agrupamento de escolas ou escola não agrupada a que se candidata” (§2, art.º 8). Desta forma, o recrutamento e seleção de docentes de EMRC assemelhar-se-á ao dos restantes docentes do ensino público, continuando a passar pela aprovação da Igreja Católica a idoneidade dos candidatos. As alterações que lhe foram efetuadas pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro, n.º 49/2005, de 30 de agosto e n.º 85/2009, de 27 de agosto não modificaram esta disposição. “A República Portuguesa garante à Igreja Católica e às pessoas jurídicas canónicas reconhecidas nos termos dos artigos 8 a 10, no âmbito da liberdade de ensino, o direito de estabelecerem e orientarem escolas em todos os níveis de ensino e formação, de acordo com o direito português, sem estarem sujeitas a qualquer forma de discriminação (n.º1, art.º 19, Concordata de 2004).

As restantes confissões religiosas presentes em Portugal têm a sua atuação regulada pela Lei da Liberdade Religiosa. No âmbito do ensino, esta prevê que todas as comunidades religiosas “representativas dos crentes residentes em território nacional [...] podem requerer [...] que lhes seja permitido ministrar ensino religioso nas escolas públicas do ensino básico e do ensino secundário” (n.º 1, art.º 24.º, Lei 16/2001). Também para este ensino “compete às igrejas e demais comunidades religiosas formar os professores, elaborar os programas e aprovar o material didático, em harmonia com as orientações gerais do sistema do ensino” (n.º 5, art.º 24.º, Lei 16/2001). Ficou, assim, enquadrada legalmente e para a escola pública a educação religiosa das confissões religiosas não católicas.

Não obstante, todo este esforço de enquadramento da disciplina de EMRC, esta aparece muitas vezes como um corpo algo estranho, que nem sempre é reconhecida dentro da realidade educativa, em particular nas escolas. Trata-se de uma disciplina opcional, apesar de ser de oferta obrigatória, mas cuja nota não é considerada na avaliação do aluno. Além disso é uma disciplina que tem

continuamente de procurar ser atraente, divertida, para atrair mais alunos, o que com muita frequência leva a olhar a disciplina apenas como um instrumento de entretenimento ou diversão. Esta situação conduz facilmente a uma visão irrelevante da disciplina de EMRC. Partindo deste quadro, procuramos introduzir alguns pontos que, esperamos, possam contribuir para uma reflexão séria acerca da presença do ensino religioso escolar, entendido como um contributo fundamental para uma educação global da pessoa humana, nas suas dimensões biológica, social e espiritual ou religiosa. Uma educação, portanto, que responda aos desafios levantados pela crise de falta de sentido existência, que se faz sentir cada vez mais na atualidade.

1.3. O ensino religioso e o sentido da vida

Como temos vindo a referir, a crise que se faz sentir na educação deve-se, em grande parte, à falta de sentido existencial que se vive na cultura atual. Esta crise tem as suas raízes no reducionismo antropológico que, tendo mutilado uma dimensão importante da pessoa e da sociedade – a consciência religiosa –, levou a que o desenvolvimento a que se tem assistido esteja assente em alicerces frágeis, que não oferecem estabilidade e ameaçam desabar a todo o momento, à imagem da narrativa bíblica da torre de Babel. Neste sentido, consideramos que a educação hoje não se pode limitar à transmissão de conhecimentos, mas deve cuidar da arte de aprender a viver, ou seja, deve ajudar os alunos a encontrar sentido para a sua existência.

A educação atual deve ajudar os alunos a fazer escolhas, a discernir entre o que acrescenta mais sentido à existência, e o que não fornece sentido. Atualmente, é muito fácil, sobretudo os mais jovens, sentirem-se desorientados, não só frente ao constante bombardeamento de informação a que estão sujeitos, mas também no que se refere às atitudes concretas que devem tomar em cada momento da sua vida. Torna-se, assim, urgente um modelo educativo que seja dador de sentido, que ajude a situar os nossos jovens no mundo cada vez mais globalizado e multicultural em que vivemos.

A exigência de sentido existencial nasce da falta de respostas perante as situações de sofrimento e do mal, assim como relativamente à identidade pessoal. A dor e a morte interpelam-nos

e interrogam-nos sobre o sentido da vida. Segundo João Correia, a experiência religiosa nunca se teria constituído sem a permanente meditação em torno do “mal” e do “si”: “O sentido da vida é dado em todas as opções de vida, sejam elas fundamentais ou acessórias, onde se vai traçando um perfil, um estilo que traça o esboço que damos à nossa vida”⁹¹. É neste esboço que, segundo o autor, se revela o sentido autêntico da religião. A religião é encarada como “uma progressiva constituição de um sistema de valores nos quais cada um de nós encontra o horizonte de resposta perante os dilemas e opções da vida”⁹². O autor situa-se, assim, na linha da antropologia do sagrado de Mircea Eliade, o qual introduz um quadro de referências, que permite aos seres humanos, no seu contexto social, compreenderem de onde vêm e que sentido tem a sua existência atual. Esta é, segundo Mircea Eliade, a principal função do sagrado: “A manifestação do sagrado funda ontologicamente o mundo. Na extensão homogênea e infinita onde não é possível nenhum ponto de referência, e por consequência onde *orientação* nenhuma pode efetuar-se – a hierofania revela um ‘ponto fixo’ absoluto, um Centro”⁹³.

É este quadro de referências que permite aos indivíduos, por um lado, situar-se no mundo, e por outro, “mapear a existência”: saber onde estão, de onde vêm, para onde vão. A metáfora da navegação ajuda a situar a questão do sentido da existência. De facto, no mar não conseguimos saber para onde ir se não houver referências. A criação de uma grelha de meridianos e paralelos permitiu, de uma forma rigorosa, atribuir referências a todos os pontos do espaço geográfico, relacioná-los e estabelecer entre eles itinerários. Para isso, foi necessário instituir um ponto zero – o meridiano de Greenwich. Aos acontecimentos que instituíram o quadro de referência das culturas, Eliade chamou “hierofania”, ou seja, manifestação do sagrado.

No AT, quando Deus se manifesta é erguido um altar, um marco, para mostrar que ali Deus apareceu. O mesmo acontece com o sujeito crente, que olhando para a sua história, percebe

⁹¹ J. C. CORREIA, *A Religião e o Sentido da Vida: Paradigmas Culturais*, Lisboa, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2011, p. 112.

⁹² *Ibidem*.

⁹³ M. ELIADE, *O Sagrado e o Profano: A essência das religiões*, Lisboa, Livros do Brasil, s/d, p. 36.

acontecimentos onde Deus se fez presente. Esses marcos são importantes porque permitem, nos momentos em que Deus parece estar ausente, manter a confiança e a fé. A fé do povo de Israel não é uma “dúvida”, apoia-se na história concreta, nos acontecimentos, em que percebe a manifestação de Deus. Da mesma forma, o cristão está atento a tudo o que lhe acontece, porque percebe que aí está Deus a falar-lhe. Para a fé cristã, com efeito, tudo é santo, não se verifica qualquer divisão entre o *sacro* e o profano.

A visão crente não é, contudo, a única visão possível acerca do ser humano e do sentido da vida. Na introdução à coletânea *Viver para Quê? Ensaios sobre o sentido da vida* (2009), Desidério Murcho apresenta um mapa de posições conceptualmente possíveis relativamente ao problema do sentido existencial. Assim, os filósofos influenciados pelo positivismo sugeriam que se trata de um falso problema, sem conteúdo real, um erro categorial. Na verdade, hoje esta tese não oferece grande sustentabilidade. Aceitando que a temática do sentido da vida não é um erro categorial, a resposta à pergunta se a vida tem objetivamente sentido, pode ser positiva ou negativa. Entre os autores que defendem que a vida não tem sentido objetivo temos Schopenhauer (1788-1860), Richard Taylor (1919-2003) e Thomas Nagel (n. 1937), apesar destes dois últimos defenderem que a vida pode ter subjetivamente sentido. Relativamente aos autores que defendem que o sentido da vida tem objetivamente sentido, estes podem ter uma posição religiosa, em que Deus é a fonte de sentido objetivo da vida, como Leão Tolstói (1828-1910), Joh Cottingham (n. 1943), Richard Swinburne (n.1934). Já Susan Wolff (n. 1952) apresenta uma visão positiva acerca do sentido objetivo da vida, mas sem referência a Deus. Existe ainda autores como Kurt Baier (1917-2010), que defende a tese de que a tem sentido objetivo porque Deus não existe.

No mundo multicultural em que vivemos atualmente, as várias visões acerca do ser humano e do sentido da vida devem ser consideradas e respeitadas. Acreditamos que é importante que haja abertura de espírito e humildade, para reconhecer que não somos donos da verdade absoluta. Esta ideia é válida tanto para quem defende uma visão crente, como para quem defende uma visão não crente, apoiada apenas nas ciências positivas. De facto, da leitura de alguns dos autores,

nomeadamente K. Baier, o que transparece, é mais um ataque à religião judaico-cristã, feita muitas vezes a partir de uma compreensão literalista dos textos bíblicos.

No que se refere à questão da multiculturalidade, as religiões adquirem uma importância fundamental, que não pode, igualmente, deixar de ser considerada pela educação. Neste sentido, foi redigida, em 2008, pelos países membros da Organização para a Segurança e Cooperação Europeia (OSCE), uma declaração contendo “princípios orientadores sobre o ensino acerca das religiões e crenças nas escolas públicas”. Este documento, que ficou conhecido como Declaração de Toledo, parte da constatação de que, na origem da identidade de cada país da Europa, existe uma mistura de culturas. Neste sentido, o documento defende que:

“[...] é importante que os jovens adquiram uma melhor compreensão da função que têm as religiões no mundo plural atual. A necessidade de uma educação deste tipo continuará a aumentar com a interação das diferentes culturas e identidades entre si através das viagens, do comércio, dos meios de comunicação ou da migração. Se é certo que uma compreensão mais profunda das religiões não conduz automaticamente a uma maior tolerância e respeito, a ignorância aumenta a probabilidade de que se produzam mal-entendidos, estereótipos e conflitos”⁹⁵.

O documento refere como os recentes acontecimentos em todo o mundo, os processos migratórios e as persistentes ideias erradas acerca das religiões e das culturas, comprovam a importância das questões relacionadas com a tolerância e a não discriminação, assim como a liberdade de religião ou de crenças. A luta contra a intolerância e a discriminação, e o fomento do respeito e compreensão mútuos, são encarados como prioridades. Desta forma, a organização pede aos Estados participantes que abordem as causas originárias da intolerância e da discriminação, fomentando políticas e estratégias nacionais de educação integrais, assim como medidas para despertar a consciência pública que melhorem o entendimento entre as diferentes culturas, etnias, religiões ou

⁹⁵ OFFICE FOR DEMOCRATIC INSTITUTIONS AND HUMAN RIGHTS, *Principios orientadores de Toledo sobre la enseñanza acerca de religiones y creencias en las escuelas públicas*, Varsóvia, OSCE/ODIHR, 2008, p. 9-10.

crenças, e fomentem o respeito mútuo. Realça, ainda, a importância de que os jovens adquiram uma melhor compreensão da função que cumprem as religiões no mundo plural de hoje em dia.

O documento procura, também, oferecer ferramentas para pôr em prática as suas diretrizes, traduzindo os princípios em aplicações concretas e proporcionando exemplos de boas práticas, contribuindo para uma melhor compreensão da crescente diversidade religiosa no mundo e da presença cada vez mais patente da religião no âmbito público.

Os dois princípios chave que justificam o documento são, em primeiro lugar, o caráter positivo de um ensino que sublinhe o direito de todos à liberdade religiosa e de crenças; e em segundo lugar, a capacidade do ensino sobre as religiões e crenças para reduzir os mal-entendidos e estereótipos.

O saber acerca das religiões e crenças é, assim, reconhecido como componente essencial de uma educação de qualidade. É fundamental para entender grande parte da história, da literatura e da arte, e pode ser útil para ampliar os horizontes culturais e para adquirir uma visão mais profunda da complexidade do passado e do presente. A liberdade de religião ou crença é um direito universal e leva consigo a obrigação de proteger os direitos dos outros, incluindo o respeito pela dignidade de todos os seres humanos.

Não obstante, a importância e pertinência destas orientações que, na nossa opinião, justificam já por si, a necessidade e a urgência da educação religiosa escolar; consideramos que a pertinência do ensino do religioso vai para além do seu contributo para a coesão social. Consideramos que a religião autêntica se apresenta como resposta às questões mais profundas acerca do sentido da vida, não apenas num sentido pessoal, mas também coletivo. Defendemos, por isso, a tese de que um modelo educativo que não inclua a dimensão religiosa da pessoa humana não é eficaz. Nem ao nível pessoal, uma vez que não considera a pessoa na sua totalidade de ser, nem coletivamente, uma vez que, sem a dimensão religiosa, sem o fundamento último de tudo, desaparece, também, a fundamentação dos valores concretos que possibilitam a vida coletiva.

Por conseguinte, consideramos que a educação deve ser pensada e realizada a partir de uma adequada base antropológica. Não é possível uma educação integral da pessoa que exclua alguma das

suas dimensões existenciais. Um sistema educativo “que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (n.º 2, art.º 1.º da Lei 46/86 de 14 de outubro) não pode descurar a dimensão religiosa, tão relevante quanto as outras: “De facto, seria empobrecedor entender a educação excluindo dela a interpretação e análise do fenómeno religioso, bem como a proposta de uma visão do mundo e da vida humanista e cristã”⁹⁶.

Assim, a pergunta sobre o sentido da educação passa pela questão fundamental do sentido da vida e não a pode encontrar, nem dar uma resposta correta, se não tomar em conta a realidade integral do ser humano, ou seja, um ser que aponta sempre para além de si mesmo, numa procura permanente de sentido. A educação cumpre a sua missão quando oferece respostas existenciais e possibilita meios de interpretação da realidade ajudando, desta forma, a que o sujeito da educação encontre o seu lugar no mundo e se prepare para responder às questões mais profundas da existência. Pensar a educação desde esta perspetiva implica adotar uma visão da pessoa humana capaz de superar uma conceção determinista da educação.

Na atualidade, para muitas pessoas, a procura de sentido resume-se à satisfação dos impulsos imediatos, numa demanda constante do poder e do prazer. Na obra de Camus, *Calígula* (1944), o romancista apresenta o imperador Calígula não como um louco, mas como um homem intelectual, que procura o sentido da vida através da lógica, da natureza, dos sentidos, da procura de prazer, e decide fazer tudo o que lhe apetece. Camus coloca esta experiência num imperador romano onnipotente, sem haver lei que pudesse impedir os seus atos. Calígula mata o melhor amigo, a mãe, o pai, une-se às mulheres dos seus amigos, proclama o seu cavalo deus de todo o império, toda a gente lhe obedece cegamente. Calígula faz tudo isso procurando um sentido para a vida, procurando a felicidade, mas não a encontra. Por fim, olha-se ao espelho e parte-o. Não tinha encontrado nada!

⁹⁶ SNEC, *Programa de EMRC de 2007*, Lisboa, SNEC, 2007, p. 9.

De facto, como pessoas, experimentamos que não só necessitamos de comida e de bebida, de afeto, compreensão e intimidade física, como precisamos também de descobrir porque estamos vivos. Precisamos de responder a perguntas como: quem sou eu? Como surgiu o universo? Que forças regem a história? Deus existe? O que nos sucede quando morremos? Qual é o sentido da existência humana?

Estas questões têm acompanhado o ser humano desde sempre. O homem trabalha, experimenta o sofrimento, as alegrias, o êxito, o fracasso, faz projetos, e depara-se com o fim, com a morte. Morte que se apresenta de forma inesperada, o ser humano não sabe quando é nem como é. Surgem então as questões sobre o sentido da vida: que sentido tem a vida? Vale a pena viver? A vida não será um absurdo, um sem sentido? Hoje, sem a referência religiosa e com a crise do racionalismo, estas questões ganham uma especial pertinência. É isto mesmo que nos diz Emerich Coreth (1919-2006):

“A pergunta irrompe no nosso tempo com renovada violência, porque o homem de hoje já não vive no resguardo evidente de uma fé religiosa comum, com a sua ordem de valores e a sua explicação da vida humana. O homem dá-se conta de que o mundo moderno da técnica, com todo o seu progresso e bem-estar não é capaz de dar uma explicação satisfatória. Sente que esse mundo com todas as suas realizações prático-técnicas, no fundo, não está dominado pelo homem, nem resolve os problemas fundamentais mais humanos, mas que, pelo contrário, os agudiza; o homem dá-se conta que esse mundo não fomenta valores propriamente humanos, mas que constitui uma ameaça, sem que possa dar resposta à questão do sentido do homem. Quem não tem valores nem objetivos válidos que deem sentido e orientação à sua vida não sabe, no meio de tudo isto, de onde vem nem para onde vai. Sente um vazio interior, sente um desgosto profundo e rebela-se”⁹⁷.

Com o desenvolvimento da ciência, o homem sentiu, por algum tempo, que poderia controlar o mundo, criar um mundo à sua medida; seria capaz de dominar a natureza e de se tornar o “senhor do universo”. No entanto, rapidamente se deparou com acontecimentos que demonstraram que o avanço científico-tecnológico, em lugar de dar segurança e confiança no futuro, provocou situações de grande medo, angústia e sofrimento, como no caso das duas grandes guerras. Vivemos hoje numa

⁹⁷ E. CORETH, *Qué es el Hombre?*, Barcelona, Herder, 1976, p. 244-245.

época de contrastes. Se, por um lado, existe a abundância, por outro lado, existe também a miséria. Vivemos mergulhados em conflitos, guerras e ameaças, que nos levam a viver numa constante sensação de insegurança. Neste quadro, uma disciplina como a EMRC adquire todo o sentido, contribuindo para a missão educativa escolar de formação da pessoa humana em todas as suas dimensões, e na ajuda aos alunos na sua procura de sentido. No próximo ponto tratamos de como o pensamento da análise existencial de V. Frank fornece elementos que, consideramos, poder contribuir para a educação e, concretamente, a disciplina de EMRC na realização desta tarefa.

2. Educar para o sentido da vida em Viktor Frankl

Psicólogo e psiquiatra austríaco, Viktor Emil Frankl nasceu a 26 de março de 1905, em Viena, e faleceu a 2 de setembro de 1997, nesta mesma cidade. Ainda muito jovem, começou a interessar-se por psicanálise e iniciou contactos com Sigmund Freud e, entre 1926 e 1927, fez parte do círculo de colaboradores de Alfred Adler (1870-1937). Frankl formou-se em Medicina (1930) e obteve o doutoramento em Filosofia (1949) pela Universidade de Viena, passando a trabalhar na área da Neurologia do Hospital de Viena. Em 1941, casou-se com Tilly Grosser e, em 1942, a esposa, pais e irmão foram deportados para campos de concentração, onde posteriormente, foram mortos. Viktor Frankl permaneceu, também, durante três anos em quatro campos de concentração diferentes: Theresienstadt, Auschwitz-Birkenau, Kaufering e Türkheim, parte do complexo de Dachau, de onde sobreviveu, libertado pelos americanos em 1944. A partir de 1952, começou a falar de psicologia, na Rádio Áustria e, em 1955, foi nomeado professor da Universidade de Viena, tendo sido solicitado, por mais de 200 universidades estrangeiras, como professor convidado e conferencista. Em 1957, viajou pela primeira vez para os Estados Unidos da América, onde assumiu cadeiras, como professor convidado, em diversas universidades, como Harvard, Stanford, Dallas, entre outras. Da sua experiência nos campos de concentração surgiu o seu livro *Um psicólogo nos campos de*

concentração (1946). Nesta obra o autor fundamenta a teoria da logoterapia⁹⁸, também conhecida como a Terceira Escola Vienense de psicoterapia. Uma terapia centrada no sentido da existência humana e no processo de procura desse sentido, em que a dimensão espiritual da existência assume um papel fundamental. Para o autor, a busca de sentido na vida da pessoa é a principal força motivadora do ser humano⁹⁹. Frankl publicou inúmeros artigos e vários livros e recebeu 29 doutoramentos *Honoris Causa* de universidades de todo o mundo. Foi distinguido com a Ordem de Mérito (1981) pela Áustria e com o título de Cidadão Ilustre da Cidade de Mendoza (1986), na Argentina¹⁰⁰.

Durante o tempo em que Frankl esteve nos campos de concentração, experimentou uma realidade em que devia decidir entre submeter-se ou não se submeter à situação de crise daquele ambiente, que ameaçava roubar-lhe a liberdade interna. A partir desta experiência o autor defende que o homem tem a capacidade de conservar a liberdade e dignidade, mesmo nas situações mais trágicas. Ele intuiu que, se a vida deve ter um sentido, também as situações de dor e de sofrimento, necessariamente, o têm. Caso contrário a vida seria um absurdo como afirma, referindo-se aos campos de concentração:

“Tem algum sentido todo este sofrimento, todas estas mortes? Se carecem de sentido, então também não o tem sobreviver ao internamento. Uma vida cujo último sentido consistisse em superá-la ou sucumbir, uma vida, portanto, cujo sentido dependesse, em última análise, da causalidade não mereceria em absoluto a pena de ser vivida”¹⁰¹.

⁹⁸ A partir das suas experiências nos campos de concentração nazis, Viktor Frankl criou um novo método terapêutico, a logoterapia, segundo a qual o ser humano por necessidade inconsciente de sobrevivência física e mental precisa de dar um sentido à vida. Para Frankl, o homem é um ser livre, cuja motivação principal não é o instinto do prazer (Freud), nem a vontade do poder (Adler), mas sim a vontade de encontrar um sentido para a vida. Para alcançá-lo, Frankl considerou que o percurso de vida passava por três grandes domínios: os valores experienciais, isto é, viver algo ou com alguém que se valoriza através do amor; os valores criativos, ou seja, o homem deve comprometer-se com o seu próprio projeto de vida, integrando ainda, na sua vida, a beleza da arte, música, escrita, entre outras artes; os valores atitudinais, que incluem virtudes, tais como a compaixão, a valentia, o sentido de humor e o sofrimento. Frankl entendia ainda que havia um outro sentido para a vida que não dependia daqueles domínios, nem dos projetos de vida de cada homem - o sentido espiritual ou sentido último, numa clara referencia a Deus como fonte do sentido.

⁹⁹ Cf. V. FRANKL, *O Homem em Busca de um Sentido*, Lisboa, Lua de Papel, 2012, p. 70.

¹⁰⁰ “Viktor Frankl”, in *Dicionário infopédia da Língua Portuguesa* [em linha], Porto, Porto Editora, 2003-2018. Disponível em [https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$viktor-frankl](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$viktor-frankl) [consult. em 27-09-2018].

¹⁰¹ V. FRANKL, *O Homem em Busca de um Sentido*, p.70.

Frente à falta de sentido existencial a que temos feito referência ao longo do trabalho, consideramos que a educação para o sentido da vida se torna cada vez mais urgente e, como defende Frankl, esta não pode ser realizada a partir de reducionismos antropológicos, mas deve considerar a pessoa na sua globalidade. Insistimos: a dimensão religiosa não pode deixar de estar presente num modelo educativo que pretenda formar a pessoa na totalidade do seu ser.

Consideramos que para responder à pergunta sobre o sentido da existência é necessário, em primeiro lugar, tomar consciência da própria realidade, ou seja, deixar de viver alienado e encarar seriamente a própria vida e as interrogações que ela levanta. Podemos dizer que tanto as filosofias como as religiões surgiram como resposta à interrogação: ‘Quem sou eu?’ Costumamos dizer que não pedimos a ninguém para existir, e também ninguém pediu autorização para nos chamar à existência. Aparecemos num determinado momento da história. Não somos uma planta ou um animal irracional, somos seres humanos, cada um diferente do outro. Neste momento em que existimos, existem enormes avanços tecnológicos, conquistas espaciais, inteligência artificial, grandes descobertas científicas que permitem, inclusive, abandonar uma série de religiosidades, que explicavam de forma mágica os fenómenos naturais, tentando exorcizá-los. A ciência explica muitos desses fenómenos e já não precisamos de colocar Deus como causa dos mesmos. No entanto, as perguntas fundamentais ainda continuam sem resposta: quem somos? Quem nos criou? Que é a vida? Qual o seu sentido? Os avanços da ciência ainda não responderam a estas questões. Quanto mais o homem sabe, mais perplexo fica e interroga-se: quem sou eu? Ainda que, aparentemente, não precisemos de nos interrogarmos sobre o que é a vida, limitando-nos a viver sem nos questionarmos sobre o motivo por que vivemos, essa forma de viver não nos parece a mais indicada. Há sempre um momento em que o homem sente necessidade de saber, de parar e refletir sobre as interrogações que lhe apresenta a sua vida, a sua existência. Neste sentido, afirma Frankl:

“Efetivamente, hoje em dia, o psiquiatra vê-se confrontado com enfermos – não deveria dizer ‘não enfermos’? – que se queixam de um sentimento de falta de sentido. Nas minhas mãos tenho uma

carta da qual quero citar o seguinte parágrafo: ‘Tenho 22 anos, tenho um curso universitário, possuo um automóvel luxuoso, disfruto de uma situação económica segura, e tenho à minha disposição mais sexo e mais poder do que aquele de que posso usufruir. Somente me pergunto, que sentido tem tudo isto?’¹⁰².

A questão acerca do sentido da vida adquire o seu peso e desafio existencial, precisamente quando pessoas que têm tudo para ser felizes se perguntam que sentido faz a sua vida. De facto, encontramos muitas pessoas, sobretudo jovens, que apesar de, aparentemente, terem tudo para ser felizes vivem com falta de objetivos e de motivação na vida. Sentem-se desorientadas e até as ações concretas do dia a dia deixam de ter significado. A tradição perdeu a relevância que tinha e por isso já não se age de acordo com ela. O homem encontra-se num vazio, não sabe o que fazer nem por que fazer alguma coisa. É o que Frankl chama de vazio ou vácuo existencial, que só desaparecerá quando for encontrado o sentido da existência.

O sentido da vida é afirmado através da realização de valores que, segundo o autor, se dividem em três categorias: aqueles que se realizam mediante um ato criador, são os valores criadores, expressam-se nas obras de arte, que são sempre um ato criativo. Em segundo lugar, surgem os valores vivenciais, que se realizam na experiência vital, por exemplo, quando um alpinista atinge o cume de uma montanha e vislumbra uma linda paisagem, ou quando o aluno entrega e defende a sua tese, com um resultado positivo. Em terceiro lugar, existem os valores de atitude, cuja realização se mede pela maneira como o homem se comporta numa situação limite da sua vida. Trata-se de situações em que o homem se vê confrontado, e em relação às quais não pode fazer mais nada do que aceitar e suportar. Tudo depende de como suporta e aceita essas situações limite. Trata-se de atitudes como a valentia e resiliência no sofrimento, a dignidade em situações de ruína, de insucesso e de crise, que permitem ao ser humano integrar essa experiência ou situação na sua vida, adaptando-se a ela. Para Frankl, mesmo que o homem esteja numa situação terrível, em que a possibilidade de realização de valores

¹⁰² *Ibidem*, p. 15.

de atitude seja limitada, ao aceitar o sofrimento com coragem, a vida adquire sentido até ao último momento¹⁰³.

Referindo-se ao caráter problemático da vida, Frankl afirma que não é o homem que se questiona acerca do sentido da vida, pelo contrário, é ele que é interrogado pelas questões que a própria vida lhe vai colocando, as quais é chamado a responder. A resposta terá de ser sempre objetivada em atos, uma vez que é na ação, no atuar concreto que se encontram as respostas às perguntas vitais. Os valores não são para ser aprendidos, mas para ser vividos. A resposta é dada na responsabilidade assumida em cada caso pelo nosso ser; além de ser dada na ação concreta, esta refere-se ao aqui e agora. A responsabilidade é sempre *ad personam* e também *ad situationem*.¹⁰⁴

Ao contrário de Freud, para quem a força motivadora estava na vontade de prazer, ou de Adler, para quem a força estava na vontade de poder, Frankl afirma que a força motivadora do homem está na vontade de sentido. Este sentido precisa de ser descoberto por cada um, porque é próprio de cada um. É subjetivo e ao mesmo tempo relativo. Subjetivo porque não há um sentido para todos, mas um sentido para cada um, e é relativo porque se refere à situação concreta em que a pessoa se insere e se realiza. O sentido difere primeiramente de indivíduo para indivíduo, depois, de dia para dia. No entanto, Frankl, não defende o relativismo, mas sim a unicidade do sentido. O homem é único, tanto em termos de essência como de existência: “A vida de cada ser humano é absolutamente singular: ninguém pode repeti-la – ninguém pode viver a vida de ninguém, em virtude do caráter de unicidade da existência humana”¹⁰⁵. Uma vez que a situação é única para cada pessoa que a vive, o sentido também é único. Só a pessoa pode percebê-lo, apreendê-lo e realizá-lo. Esta realização dá-se através da liberdade e responsabilidade. Em Frankl, ser pessoa humana significa ser essencialmente livre e responsável pela sua própria vida. A existência autêntica está relacionada com um sujeito responsável,

¹⁰³ Cf. *Ibidem*, p. 83.

¹⁰⁴ Cf. *Ibidem*, p. 27.

¹⁰⁵ *Ibidem*, p. 72-73.

não dirigido e nem impulsionado, ou seja, a pessoa humana autêntica é alguém que decide por si mesmo. Por outro lado, o ser humano é livre, possui a liberdade de decidir, o chamado livre arbítrio.

Referindo-se às possibilidades irrepetíveis de realização de sentido que cada ser humano deixa de realizar quando morre, Frankl escreveu:

“Acredito que quem, de maneira mais clara e concisa, expressou essa ideia foi Hillel, o grande sábio judeu, que viveu há quase dois milênios. Dizia ele: ‘Se eu não o fizer, quem o fará? Se eu não o fizer agora mesmo, quando eu deverei fazê-lo? E, se eu o fizer apenas por mim mesmo, o que serei eu?’. ‘Se eu não o fizer...’ parece referir-se à minha própria unicidade. ‘Se eu não o fizer agora...’ diz respeito à fugacidade das oportunidades singulares de realização de sentido. ‘E se eu o fizer apenas por mim mesmo...’ aponta para o caráter autotranscendente da existência humana. À pergunta ‘o que serei eu?’, ter-se-á a resposta: em momento nenhum, um ser humano autêntico. Isso porque transcender-se a si mesma é um constitutivo da existência humana. Em termos agostinianos, poderíamos dizer que o coração do homem não descansa até que se encontre e se realize o sentido da vida”¹⁰⁶.

Voltando ao problema do significado das palavras, verificamos que o termo *sentido* nos indica a direção que devemos tomar, adquirindo, portanto, uma função orientadora. O facto de sabermos para onde vamos dá-nos segurança, confiança e vontade de seguir em frente. O sentido é, assim, o que nos permite seguir na direção sem andarmos às voltas, sem nos desorientarmos. Desde a antiguidade grega, diferentes filósofos elaboraram várias concepções acerca do sentido como meio para atingir finalidades últimas. Para a discussão sobre a temática do sentido da vida, a conexão entre as finalidades últimas (considerando que existam várias), a realidade e a racionalidade adquirem grande importância. Faz parte da mentalidade contemporânea considerar como óbvio que as finalidades últimas não têm qualquer conexão com a realidade nem com a racionalidade, mas fundamentalmente subjetivas e arbitrárias. Esta ideia de que a felicidade está em nós, no nosso

¹⁰⁶ *Ibidem*, p. 73.

interior, alimenta muitos livros de autoajuda. Vários estudos mostram que uma concepção ética da felicidade é verdadeira, ao passo que uma concepção individualista e subjetivista é ilusória¹⁰⁷.

Segundo Frankl, na base do vazio existencial está, também, a perda do poder da tradição na orientação da existência humana, fruto dos prejuízos ideológicos do século XX que ainda se fazem sentir: a necessidade de “matar o pai” para poder livrar-se dos complexos de dependência, de ciúmes de subordinação, para sentir-se livres de quem nos precedeu e, por conseguinte, do condicionalismo da memória histórica. A interpretação filosófica da figura do pai opressor continua presente depois de Freud, estando na base da revolução de '68, onde se torna evidente que a morte do pai implica a morte da mãe, significando a morte da família, do Estado, de Deus. O poder político e religioso são considerados inimigos da liberdade. A desagregação das tradições não é vista, contudo, como emancipação do homem, mas manifesta-se como fator de insegurança num presente confuso e num futuro que não oferece muitas certezas.

Na obra *Entre o passado e o futuro* (1960), Arendt apresenta uma reflexão sobre o tema da perda da tradição. Apesar da sua abordagem ser, sobretudo, a posição do pensamento político, a autora desenvolve também os âmbitos da família e da escola, afirmando que o problema da perda da tradição enquanto autoridade está na base da crise da educação. A perda da tradição não traz necessariamente a perda do passado, mas pode colocar em perigo toda a dimensão do passado, ou seja, toda a dimensão de profundidade da existência humana.

“Estamos ameaçados de esquecimento, e um tal olvido – pondo inteiramente de parte todos os pontos que se poderiam perder – significaria que, humanamente falando, nos teríamos privado de uma dimensão, a dimensão de profundidade na existência humana. Pois memória e profundidade são o mesmo, ou antes, a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser através da recordação”¹⁰⁸.

¹⁰⁷ Cf. MURCHO, D. (org.), *Viver para quê?* pp. 20-23.

¹⁰⁸ H. ARENDT, *Entre o passado e o futuro*, Lisboa, Editora Perspetiva, 2007, p. 131.

Uma situação análoga acontece com a religião: segundo a autora, o esvaziamento dos ritos e dogmas da religião institucional levou à dúvida sobre a verdade religiosa. No entanto, a crise dos dogmas da religião institucional não conduz necessariamente a uma perda ou crise de fé.

Nesta mesma linha, Frankl afirma que a perda da tradição está na origem do mal-estar da sociedade atual, trazendo consigo problemas noéticos ou espirituais e existenciais, ligados a conflitos de valores e ao sentimento de vazio existencial que atinge cada vez mais pessoas. No entanto, a perda da tradição não determina a capacidade humana de encontrar sentido para a sua existência, apenas a condiciona. Como já foi referido anteriormente, o homem, ao contrário dos animais irracionais que agem por instinto, rege-se em função de certos objetivos e valores que se coloca a si mesmo. Desta forma, o ser humano tem a capacidade de transcender o mundo natural, determinista, onde não existe a possibilidade de escolha. Ao renunciar à satisfação imediata dos instintos biológicos, o homem abre um mundo de possibilidades, de novas significações.

2.1. A dimensão religiosa da pessoa em Viktor Frankl

O conceito de pessoa em Viktor Frankl situa-se na perspetiva das correntes de pensamento que sustentam uma visão integral do ser humano. A pessoa humana é entendida na unidade e totalidade das componentes somática, psíquica e espiritual. Para o autor, os três elementos constitutivos da existência humana – espiritualidade, liberdade e responsabilidade – são três fenómenos primários, irreduzíveis do ser pessoa. O ser humano é compreendido como ser livre e responsável, cuja marca essencial é a vontade de sentido. O autor defende que só a partir do espiritual o homem é um ser integrado, é esta a dimensão que vem fundar a unidade e totalidade do ser humano. Fundando-a como totalidade corpóreo-anímico-espiritual. Esta tripla unidade é que constitui o homem no seu todo.

No seu livro *A presença ignorada de Deus*, Frankl mostra-nos como o homem não se encontra apenas dominado pela impulsividade, como afirmava Freud, mas que também existe no ser humano uma espiritualidade inconsciente. Para o autor, o inconsciente não se compõe unicamente de

elementos instintivos, mas também espirituais: “Dentro do ser humano existe uma espiritualidade inconsciente, pertencente ao eu, onde, na profundidade inconsciente, são tomadas as grandes decisões existencialmente autênticas”¹¹⁰. A partir do modelo da consciência e da interpretação dos sonhos, com base no método de associação livre, introduzido na ciência por Freud, e com exemplos concretos da sua prática clínica, o autor apercebe-se que existe no mais profundo do ser humano uma religiosidade em estado latente. Muitas vezes esta religiosidade só é revelada através da análise dos sonhos, mesmo em pessoas irreligiosas. Este fenómeno permite a Frankl falar da presença ignorada de Deus no interior do ser humano. Os sonhos teriam a sua origem na consciência, ou seja, do mais íntimo do inconsciente espiritual. Da mesma forma, durante sua experiência nos campos de concentração nazis, entre os companheiros de prisão, Frankl percebeu que na angústia intensa, aparece uma fé, uma esperança no futuro que faz brotar o sentido da vida: “uma espécie de fé inconsciente e de um inconsciente transcendental que inclui a dimensão religiosa”¹¹¹.

Esta tendência inconsciente para Deus, que Frankl chamou de estado inconsciente de relação com Deus ou presença ignorada de Deus, não significa uma divinização do inconsciente, de uma afirmação panteísta ou ocultista, nem a afirmação teológica de que Deus vive no inconsciente, mas uma espécie de fé inconsciente e de um inconsciente transcendental que inclui a dimensão religiosa. Seria uma relação com o transcendente que é imanente no ser humano, embora muitas vezes permaneça latente. Frankl demarca-se da posição de Jung, que considerava a religião com origem num inconsciente coletivo:

“Nós, porém acreditamos que a religiosidade nunca poderia se originar num inconsciente coletivo, justamente porque pertence às decisões pessoais, às decisões mais pessoais e próprias do eu, decisões essas que podem, de fato, ser inconscientes, mas nem por isso precisam fazer parte da esfera dos impulsos do id. (...) Para Jung, os arquétipos religiosos, são meras imagens impessoais de um inconsciente coletivo, que são simplesmente encontradas, praticamente prontas, no inconsciente

¹¹⁰ V. FRANKL, *La Presencia Ignorada de Dios*, Barcelona, Herder, 2011, p. 57.

¹¹¹ *Ibidem*, p. 7.

individual – justamente como fatos psicológicos, como partes da facticidade psicofísica; e, a partir daí, invadem arbitrariamente, quando não forçosamente, nossa pessoa, como se estivessem passando por cima dela. Nós, porém, achamos que a religiosidade inconsciente provém do centro do ser humano, da própria pessoa (e, neste sentido, verdadeiramente “ex-siste”), a não ser que permaneça latente na profundidade da pessoa, justamente no inconsciente espiritual, como religiosidade reprimida”.¹¹²

Além disso, a religiosidade genuína, básica, não tem nada a ver com religiosidade arcaica, primitiva. O autor refere que em algumas pessoas a religiosidade primordialmente existente e posteriormente reprimida é ingénua, no sentido de uma fé do tipo infantil.

O ser humano irreligioso é aquele que aceita a sua consciência apenas na sua facticidade psicológica, detém-se antes do tempo na procura de sentido, não se questiona para além da sua consciência psicológica. O ser humano tem a possibilidade básica da decisão negativa ou positiva quanto à religiosidade: “A liberdade para tal decisão é uma liberdade desejada e criada por Deus; a pessoa é a tal ponto livre que [...] pode se decidir contra seu próprio Criador, que pode inclusive renegar Deus”¹¹³.

Assim, enquanto que a concepção psicanalítica concebia o homem como um automatismo do aparelho psíquico, a análise existencial vê no homem a autonomia de uma existência espiritual. Se na psicanálise se procura trazer à consciência o impulsivo, na análise existencial, procura-se tornar consciente o elemento espiritual, que equivale ao ser responsável, ao próprio eu. É o eu que se faz consciente a si mesmo. Podemos afirmar com Frankl que, o sentido existencial autêntico da pessoa humana começa, quando esta deixa de agir simplesmente a partir dos impulsos de prazer ou de poder, como defendia Freud e Adler, e passa a viver de forma livre e responsável. O mais profundo do ser humano é entendido como um ser responsável, sendo a análise existencial entendida como uma análise referente ao ser responsável.

¹¹² *Ibidem*, p. 63.

¹¹³ *Ibidem*.

Frankl defende que a logoterapia, apesar de não deixar de ser uma psicoterapia e, como tal, pertencente à psiquiatria, à medicina, poderia ocupar-se legitimamente não só com a vontade de sentido, mas também com a vontade de um sentido último, do “suprassentido”, como ele lhe chama. Isto implica ter em conta a dimensão espiritual ou religiosa da pessoa humana. Consideramos que, de forma análoga, a educação pode e deve ocupar-se, não só com a vontade de sentido, mas também com a vontade de sentido último.

2.2. Análise existencial de V. Frankl e a educação

No contexto educativo, as ideias de Frankl transformam-se de uma logoterapia, para uma logoeducação ou educação para o sentido, que passa por ir atribuindo ao aluno a responsabilidade pela sua educação, como pessoa consciente do sentido da sua existência. Desta forma, apesar de não ser uma tarefa fácil, no ambiente superficial que caracteriza a cultura atual e que atinge sobretudo os jovens, esta perspetiva poderá revelar-se compensadora e produtiva no campo educativo. Procurar que o aluno vá encontrando o sentido da sua vida significa ajudá-lo a realizar-se como pessoa, significa ajudá-lo a tornar-se o que deve ser, em última análise, ajudá-lo a ser feliz. O sentido torna-se, assim, o guia da sua existência, de uma existência livre e responsável. Este sentido deverá ser encontrado e assumido pelo próprio aluno, a fim de que possa caminhar livremente em direção à autorrealização. Desta forma, o professor é aquele que ajuda o aluno a construir o seu futuro baseado no sentido da sua vida. Um modelo educativo que não considere a questão do sentido da vida acaba, como já referimos, por contribuir para o que Frankl chama de frustração de existencial, ou frustração da vontade de sentido. O vazio existencial que daí resulta manifesta-se principalmente sob a forma do tédio e da indiferença¹¹⁴.

Esta sensação de tédio, de indiferença e de falta de interesse está cada vez mais presente nas salas de aula das nossas escolas. Frankl observa que muitas pessoas vivem ou num conformismo,

¹¹⁴ Cf. V. FRANKL, *O Homem em Busca de Sentido*, p. 104.

simplesmente desejando fazer o que as outras pessoas fazem, ou num totalitarismo, isto é, apenas fazendo aquilo que as outras pessoas querem que elas façam. Esta é, segundo o autor, a origem do vazio ou vácuo existencial:

“Cada vez que me perguntam como explico que se possa chegar a esse estado de vazio existencial, costumo referir o seguinte facto: contrariamente ao animal, os instintos já não indicam ao homem o que tem que fazer e as tradições não lhe dizem o que deve fazer e, frequentemente, este nem sequer parece já saber o que quer. Tanto se inclina a querer o que os outros fazem ou a fazer só o que os outros querem. No primeiro caso trata-se de conformismo, no último de totalitarismo. Juntamente com o conformismo e o totalitarismo, faz a sua aparição, como terceira consequência do vazio existencial, um neuroticismo específico”¹¹⁵.

O processo educativo passa, nesta perspetiva frankliana, por ajudar o aluno a ir-se constituindo a si mesmo como pessoa mediante as escolhas na sua história concreta. As escolhas constituem o seu ser. Existe uma relação contínua entre o ser e o “dever-ser”, a que Frankl chamou de “noodinâmica”, ou seja, a dinâmica da existência humana, e por conseguinte, também a dinâmica do processo educativo. A proposta de uma educação para o sentido passa, pois, por colocar o educando perante a sua relação com o mundo, com as situações concretas da vida, e perante as possibilidades de realização dos valores.

Os valores estão à espera de serem realizados por meio das ações humanas concretas. O ser humano encontra-se constantemente perante as possibilidades disponíveis no seu devir. Acontece que dentre as várias possibilidades, nem todas são dignas de serem concretizadas, ou seja, nem todas acrescentam sentido à vida humana. Na área da liberdade do ser humano encontram-se tanto as possibilidades que dão mais sentido, como as que dão menos sentido à vida. A liberdade humana permite sempre dizer sim ao que possui mais sentido, ao que o edifica mais como pessoa, ou dizer sim ao que possui menos sentido, ao que não o edifica como pessoa. A liberdade está ligada à

¹¹⁵ V. FRANKL, *La Voluntad de Sentido*, p. 16.

responsabilidade; ou seja, perante a sua liberdade o ser humano torna-se responsável pela constituição do seu ser pessoa no mundo através das escolhas que faz.

Frankl defende que mais do que nunca a educação deve ser uma educação para a responsabilidade. Ser responsável é ser seletivo, ter a capacidade de escolher. O autor apresenta a analogia da pedra, do martelo e do escopro para mostrar que são as escolhas e ações concretas que permitem à pessoa esculpir o próprio ser. Desta forma, a análise existencial entende a existência como um modo de ser homem, cuja particularidade consiste em que não se trata de um “ser de facto”, mas de um “ser facultativo”, de um poder chegar a ser sempre também de outra forma. À consciência moral não se abre um existente, mas um não existente: algo que deve chegar a ser. O sentido existencial deve ser realizado pelo ser humano, guiado pela consciência que é o órgão do sentido.

O papel do educador é, desta forma, o de cuidador do ser. Através do diálogo, colocando questões socráticas de forma a tornar mais patente a perceção dos valores que estão latentes nas situações, e levando os educandos a descobrir qual possui mais sentido para a sua consciência.

As características humanas específicas estão presentes na pessoa como potencialidades, no entanto, a sua atualização é uma tarefa mediada por um processo educativo profundo que mobilize as capacidades de decisão, de responsabilidade e de autotranscendência. Nesta perspetiva, o aluno é quem se torna sujeito da educação e o “dever-ser” da existência surge como o verdadeiro núcleo do processo educativo.

Eloisa Marques Miguez, na sua tese de doutoramento, *Educação em Viktor Frankl: entre o vazio existencial e o sentido da vida* (2005), defende que a educabilidade pressupõe uma antropologia da criança que parte de uma imagem total do homem. O ser pessoa está contido na existência infantil, a criança está sempre a caminho de ser adulto. Vai-se estruturando em correspondência com cada um dos estágios de desenvolvimento por meio das instancias educativas. No entanto, a criança não deve

ser vista como um ser incompleto, pelo contrário, o facto de ser completo é o que lhe possibilita vir a ser o que é: um ser responsável, que aspira a um sentido e a valores¹¹⁶.

2.3. A Consciência como órgão do sentido

No processo educativo para o sentido, a tomada de consciência é algo fundamental. Ela é o órgão do sentido, um fenómeno primário que estende as suas raízes na profundidade do inconsciente onde tem a sua origem. Frankl fala de uma compreensão pré-moral dos valores que precede toda a moral explícita, anterior à compreensão de qualquer sistema de valores. A consciência é própria do homem enquanto ser que decide. Relativamente à vontade, a consciência tem como objeto o ser que deve ser, o que emerge à consciência é algo que ainda não é, mas que se antecipa por meio da intuição. A consciência possui um carácter essencialmente intuitivo. Trata-se de uma antecipação espiritual, de uma espécie de *insight*, uma espécie de iluminação intelectual. A consciência é, assim, um lugar pré-lógico e pré-reflexivo tal como o inconsciente espiritual. Este fundo inconsciente da consciência já se manifesta nas primeiras etapas da vida e, por isso, é o fator que fundamenta o desenvolvimento da personalidade por meio da ação educativa¹¹⁷.

Na sua procura de sentido, o ser humano é conduzido pela consciência para descobrir o que deve ser realizado em cada situação. Frankl qualifica a consciência como um instinto ético. O autor reconhece, contudo, que a consciência não é infalível, ela pode enganar-se. Apesar disso, deverá existir um diálogo constante com a ‘voz da consciência’. É esse crédito na autoridade da consciência como órgão de sentido, ainda que seja falível e limitado, o que permite não perder a confiança pedagógica de base, que consiste em diferenciar no coração do sujeito as potencialidades para construir um horizonte de sentido partilhado, para além da crise de valores e da tradição¹¹⁸. Desta

¹¹⁶ Cf. E. MIGUEZ, *Educação em Viktor Frankl: entre o vazio existencial e o sentido da vida*, Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2015, p. 130.

¹¹⁷ Cf. *Ibidem*, p. 129.

¹¹⁸ Cf. *Ibidem*, p. 112.

forma, o ser humano deve sempre recorrer à consciência para julgar e agir responsabilmente e não de forma arbitrária.

No próximo capítulo apresentamos, a partir do pensamento de Viktor Frankl, uma proposta de reestruturação da UL “A Pessoa Humana”, acrescentando ao programa já existente, alguns elementos fundamentados nos princípios da análise existencial do autor e que, na nossa opinião, enriquecem os conteúdos desta temática.

CAPÍTULO IV – PROPOSTA DIDÁTICA: À PROCURA DE MIM - EDUCAR PARA O SENTIDO

1. Apresentação da proposta de educação para a construção da pessoa humana o sentido da vida.

Nesta proposta procuramos sublinhar alguns conteúdos que consideramos poder contribuir para uma educação dos valores fundamentais da construção do ser pessoa assim como para a procura do sentido da vida. Num processo em que cada aluno é convidado a participar e a envolver-se na construção diária do seu ser pessoa, de forma livre e responsável, onde a vontade de sentido se torna a força motivadora do processo educativo.

A proposta contempla os três domínios de aprendizagem determinados pelo programa, a saber: Religião e Experiência Religiosa; Cultura Cristã e Visão Cristã da Vida; Ética e Moral. Tivemos, igualmente, em consideração as metas curriculares no programa da disciplina no sentido de direcionar para os conhecimentos e capacidades essenciais que os alunos devem adquirir. Assim, temos as seguintes metas: B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história; G. Identificar os valores evangélicos; I. Conhecer o percurso da Igreja no tempo e o seu contributo para a construção da sociedade; E. Identificar o núcleo central do cristianismo e do catolicismo; O. Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo. A cada meta curricular proposta, segue-se os objetivos que se articulam com o conjunto de conteúdos a lecionar. Assim, a proposta passa por acrescentar ao programa já existente, os seguintes conteúdos:

- A vontade de sentido como a força motivadora do ser humano;
- A pessoa humana como ser livre e responsável;
- A Dimensão espiritual e a consciência como órgão do sentido;
- O ser e o “vir-a-ser” da pessoa humana: Jesus revela o homem a si mesmo.

Para a operacionalização dos conteúdos usamos várias estratégias, procuramos seguir as orientações dos elementos estruturais do programa, onde é afirmado explicitamente a obrigatoriedade

da exploração de um texto bíblico em cada UL. O exercício de exploração dos textos bíblicos é constitutivo da metodologia da disciplina de EMRC, como foi claramente sublinhado nas aulas de didática. Na utilização dos textos bíblicos valorizou-se, sobretudo, a hermenêutica existencial, em que as narrativas bíblicas se apresentam como protótipos das narrativas humanas. Procuramos ler e interpretar com os textos com o mesmo espírito com que foram escritos, não de forma arbitrária, mas tendo presente que o lugar originário da interpretação da Escritura é a vida da Igreja (cf. *Dei Verbum* 29). Existe uma relação entre “a história da salvação” narrada nos textos bíblicos e a história ou narrativa de cada ser humano. As vidas humanas exprimem problemas que a história salvífica responde: o mal, o sofrimento, a procura da felicidade. De facto, percebemos que as narrativas presentes na Bíblia, não são apenas a história do povo concreto de Israel, mas são também as nossas histórias. Podemos confrontar a nossa própria história com a narrativa bíblica, o que não pressupõem, sequer, uma crença ou pertença religiosa. Elas interpelam-nos existencialmente, fazem-nos olhar para o passado, o presente e o futuro, não só, da nossa história pessoal, que ganha sentido, mas também para sentido originário, profundo: quem sou eu? Quem me criou? Qual o sentido da vida? Para onde vou? Nesse sentido, a figura de Abraão, que usaremos numa das aulas, torna-se protótipo do ser humano, seja ele religioso ou não.

O texto bíblico enquadra-se no modelo de Danièle Hervieu-Léger, onde a autora apresenta quatro dimensões do processo de identificação e transmissão crente¹¹⁹:

1. “Polo comunitário-identitário”, que tem a ver com o conjunto de características simbólicas que permitem definir as fronteiras do pertencimento a um grupo religioso. O texto bíblico possui esta dimensão identitária, uma vez que na sua génese está um processo histórico de construção de identidades, do mesmo modo que cada narrativa bíblica, esta inclusive, tem

¹¹⁹ TEIXEIRA, A., Anexo, *Quatro dimensões do processo de identificação e transmissão crente* (Modelo de Danièle Hervieu-Léger), Apontamentos de Alfredo Teixeira para a Unidade Curricular de Património Religioso e Transmissão Cultural.

um uso claramente comunitário, na liturgia, na história da teologia, na espiritualidade, na catequese, etc.

2. “Polo cultural”, significa que pode ser apropriada hoje como bem cultural comum sem implicar necessariamente, a adesão pessoal ao sistema de crenças que produziu este mesmo património de conhecimentos e símbolos. O texto bíblico transporta o polo cultural de forma muito significativa. Nesta narrativa concreta estamos perante o início da história de salvação que Deus faz com um povo concreto, o povo de Israel, no entanto, a figura de Abraão transporta toda uma carga simbólica que vai para além da história de Israel, as expressões: “religiões abraâmicas”; “Abraão é o nosso pai na fé”; “Somos descendentes de Abraão”, “Abraão é o pai dos crentes”, são exemplo disso mesmo. Além disso, como já afirmamos anteriormente, a partir de uma hermenêutica existencial, Abraão torna-se protótipo da pessoa humana, surge assim uma nova expressão: “Abraão sou eu e és tu e sou eu!” A história de Abraão reflete a minha e a tua história.
3. “Polo axiológico”, significa a aceitação por parte do indivíduo dos valores ligados à mensagem religiosa trazida pela tradição particular. Ser cristão implica pautar a vida segundo determinados valores, no entanto, esta é uma dimensão ética que pode ser dissociada da dimensão comunitária, não exige a pertença a uma comunidade. Neste caso, a narrativa de Abraão pode ser percebida num plano existencial, que permite identificar a história pessoal com a história de Abraão, isso é possível para crentes e não crentes. Neste sentido, procurarei desenvolver como é que este texto concreto pode ser explorado na perspetiva de levar os alunos a poderem rever a sua vida na história de Abraão.
4. “Pólo afetivo-emocional”, associado à identificação: diz respeito à ‘fusão das consciências’ como recurso básico e fundador da experiência religiosa que, na modernidade, e principalmente entre os jovens, constitui um momento de comunhão coletiva que, eventualmente, pode se estabilizar numa identificação coletiva. No caso dos

textos bíblicos, poderão ser desenvolvidas estratégias com o objetivo de uma apropriação comunitária, grupal ou individual dos elementos desse conteúdo.

Para além dos textos bíblicos, outras obras literárias como parábolas, poemas, fábulas, alegorias, dilemas existenciais, têm a capacidade de despertar para as questões do sentido da vida e da realização dos valores. O mesmo acontece com pequenos vídeos com mensagens profundas acerca dos valores e da reflexão existencial.

Finalmente, uma referencia ao professor que, neste processo, assume o papel de cuidador do ser. A partir do diálogo, coloca questões (método socrático) de forma a tornar mais patente a percepção dos valores que estão latentes nas situações concretas e levar os alunos a descobrir qual é a escolha que acrescenta mais sentido à consciência da pessoa humana.

Apresentamos, em primeiro lugar, cinco aulas que procuram, de alguma forma, concretizar o que temos vindo a refletir ao longo do trabalho. Temos consciência que estas não esgotam as possibilidades de um projeto de educação para o sentido. Esse poderá ser um trabalho a ser desenvolvido no futuro. No entanto, e no seguimento do pensamento de Frankl, que afirma que os valores não podem ser aprendidos, mas têm de ser realizados, propomos três aulas práticas, que procuram operacionalizar a realização dos valores criativos, vivenciais, e atitudinais, como caminho concreto para a realização do sentido.

1.1. Aula 1: O que é ser pessoa? Viver, porquê e para quê?

A pessoa constrói-se através das escolhas que vai realizando na vida.

1. - Acolhimento/Sumário;
2. - Brainstorming: ser pessoa é ...
3. Visualização do vídeo: *The Potter: Aprender a aprender*. (https://youtu.be/Pz4vQM_EmzI).



4. Diálogo com os alunos sobre o sentido do vídeo.
5. Atividade: Distribuição de um pedaço de barro a cada aluno e pedir que cada um faça um “monumento/escultura”.

6. A partir da imagem (figura 1): o docente explica a analogia entre o “esculpir” do monumento e a construção do ser pessoa:



Figura1.

Assim como o escultor vai esculpindo a sua obra de arte através dos golpes mais fortes ou mais fracos, mais profundos ou mais suaves, assim o ser humano vai esculpindo o seu ser pessoa através das escolhas e ações que faz, frente às situações concretas que a vida lhe apresenta.

Síntese da aula: vamos construindo aquilo que somos através das escolhas que vamos fazendo frente às situações concretas que a vida nos apresenta.

PLANO DE AULA

6º Ano

Unidade Letiva: A Pessoa Humana

Aula n.º1

Lição n.º 1

Sumário: Início da Unidade Letiva: A Pessoa Humana constrói-se através das escolhas que faz ao longo da vida.

METAS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	Tempo	RECURSOS	AVALIAÇÃO FORMATIVA
B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história.	1. Reconhecer a pessoa como ser único que vive em relação com os outros.	<p>Quem é uma pessoa?</p> <p>-Uma unidade irrepitível;</p> <p>-Um ser em relação com os outros.</p> <p>- Um ser que se constrói através das escolhas concretas.</p>	1. Acolhimento. Sumário.	5 min	<p>Quadro; giz;</p> <p>Projektor;</p> <p>Vídeo;</p> <p>Barro para ser distribuído pelos alunos caderno</p>	<p>Observação direta: atenção; participação; expressão oral; capacidade de argumentação.</p>
			2. Introdução ao tema sobre a construção da pessoa Brainstorming: O que é ser pessoa humana?	10 min		
			3. Visualização do vídeo: Aprender a aprender: https://youtu.be/Pz4vQM_Emzl	10 min		
			4. Atividade: distribuir um bocado de barro a cada aluno e pedir que realizem um 'monumento' à sua escolha.	10 min		
			5. A partir da imagem (fig. 1): Explicação da analogia da construção do ser pessoa, através das nossas escolhas, com o monumento.	10 min		

Síntese: A pessoa constrói-se através das escolhas que faz nas situações concretas da vida

1.2. Aula 2: A pessoa, um ser livre e responsável.

1. Acolhimento/ Sumário.
2. Apresentação do tema: liberdade e responsabilidade.



figura 2

3. Leitura da frase de São Paulo:

“Tudo me é permitido, mas nem tudo me convém. Tudo me é permitido, mas não me deixarei escravizar por coisa alguma”. (1 Cor 6,12).

S. Paulo resume, nesta frase, toda a sua moral, que é também a moral cristã: já não se trata de saber o que é permitido e o que é proibido, mas de discernir o que favorece ou prejudica o crescimento do ser humano enquanto pessoa. Existe atualmente uma tendência de fazer tudo, sem pensar nas consequências. É importante refletir sobre a capacidade de decidir o que é bom ou não para a nossa vida; decidir entre o que se pode fazer e aquilo que se deve fazer! É preciso avaliar as atitudes, ser sensato, ter prudência, meditar e saber escolher os melhores caminhos. Podemos fazer tudo, mas nem tudo nos faz felizes. O segredo da vida, que S. Paulo nos ajuda a refletir, passa por escutar a voz da consciência na hora de escolher os nossos caminhos!

5. Visualização do vídeo: <https://youtu.be/CAzTQS90QSM>



6. Distribuição do texto *A cigarra e a formiga* pelos alunos:

A cigarra e a formiga – La Fontaine
La Fontaine (1621-1695)
Tradução de Bocage (1765-1805)

A Cigarra e a Formiga

Tendo a cigarra, em cantigas,
Folgado todo o verão,
Achou-se em penúria extrema,
Na tormentosa estação.

Não lhe restando migalha
Que trincasse, a tagarela
Foi valer-se da formiga,
Que morava perto dela.

– Amiga – diz a cigarra
– Prometo, à fé de animal,
Pagar-vos, antes de agosto,
Os juros e o principal.

A formiga nunca empresta,
Nunca dá; por isso, junta.
– No verão, em que lidavas?
– À pedinte, ela pergunta.

Responde a outra: – Eu cantava
Noite e dia, a toda a hora.
– Oh! Bravo! – torna a formiga
– Cantavas? Pois dança agora!

O Livro das Virtudes
Uma antologia de William J. Bennett,
1995

Atividade:

- Com uma frase exprime a ideia central do poema.
- Assinala os valores e os contravalores que encontras no poema.
- Escreve o que queres ser amanhã: as atitudes, características e qualidades que desejas ter. Refere o que procuras fazer no dia a dia para o conseguir.

Síntese da aula: O nosso ser pessoa é contruído na liberdade unida à responsabilidade

PLANO DE AULA N.º

PLANO DE AULA N.º						
6º Ano	Unidade Letiva: A Pessoa Humana		Aula n.º2	Lição n.º 2		
Sumário: Liberdade e a responsabilidade na construção da pessoa humana.						
METAS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	⌚	RECURSOS	AValiação FORMATIVA
O. Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo.	3. Promover a autenticidade como fidelidade ao próprio projeto (vocação).	- Liberdade e responsabilidade:	1. Acolhimento/Sumário;	5'	Quadro; Computador, colunas e retroprojeto;	Observação direta: - Atenção; - Participação;
		- Vivência da liberdade ...	2.. PowerPoint: Apresentação do tema: Liberdade e Responsabilidade na construção do ser pessoa. (figura 2)	10'		
			- Frase de São Paulo: "Tudo me é permitido, mas nem tudo me convém"; - Diálogo com os alunos sobre o significado da frase de São Paulo;	5'		
		...e da responsabilidade	5. Visualização do Vídeo: <i>A cigarra e a formiga</i>	10'	Vídeo	- Comportamento;
			1. Distribuição do texto A cigarra e a formiga pelos alunos:	10'	Ficha de trabalho: A cigarra e a formiga	
			2. Atividade.		Caderno.	- Realização das tarefas
Síntese: O nosso ser pessoa é contruído na liberdade unida à responsabilidade.						

1.3. Aula 3: A dimensão espiritual da pessoa: a consciência como órgão do sentido.

1.Motivação: Visualização do vídeo: Rei Leão: *Para lá do que se vê!*

<https://youtu.be/Tic1mYOVMPO>

No processo de procura de sentido existencial o ser humano é guiado pela consciência para descobrir o que deve ser realizado em cada situação.

2.Introdução ao tema da consciência como o órgão do sentido:



Na tua opinião o que é o 'inquilino que trazemos cá dentro'?
Achas que devemos escutá-lo?
Porquê?

O pássaro da alma - Consciência

No fundo, bem lá no fundo do corpo,
mora a alma.

Ainda não houve quem a visse,
mas todos sabem que ela existe.

E não só sabem que existe,
como também sabem o que tem
dentro.

Dentro da alma,
lá bem no centro,
pousado numa pata
está um pássaro.
E o nome do pássaro é pássaro da alma.

Dentro do corpo, no fundo, bem lá no
fundo, mora a alma.
Ainda não houve quem a visse,
mas todos sabem que ela existe.
E ainda nunca,
nunca veio ao mundo alguém
que não tivesse alma.

Porque a alma entra dentro de nós no
momento em que nascemos
e não nos larga
— Nem uma só vez —
Até ao fim da nossa vida.
Como o ar que o homem respira
desde a hora em que nasce
até à hora em que morre.

E o mais importante — é escutar logo o
pássaro.
Pois acontece o pássaro da alma
chamar por nós, e nós não o ouvimos.
É pena. Ele quer falar-nos de nós
próprios.
Há quem o ouça muitas vezes,
há quem o ouça raras vezes,
e há quem o ouça
uma única vez na vida.

Por isso vale a pena
talvez tarde pela noite, quando o
silêncio nos rodeia,
Escutar o pássaro da alma que mora
dentro de nós,
no fundo, lá bem no fundo do corpo.

Michal Snunit
O Pássaro da Alma
Lisboa, Veja Editora, 2000



Atividade: partindo do poema, como
tem sido a minha vida? O que é mais
importante para mim? É nisso que
gasto mais tempo ou disperso-me com
a televisão, os jogos, o Facebook...
O que me diz a consciência?

Síntese da aula: Escutar a “voz da
consciência” permite fazer as nossas
escolhas com sentido.

PLANO DE AULA

6º Ano

Unidade Letiva: A Pessoa Humana

Aula n.º3

Lição n.º 5

Sumário: Dimensão religiosa da pessoa humana: a consciência como órgão do sentido.

METAS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	ⓐ	RECURSOS	AValiação FORMATIVA
B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história.	2. Identificar as diferentes dimensões da pessoa valorizando a relação com o transcendente.	Dimensão religiosa: - Capacidade de se abrir à transcendência; - Capacidade de escutar a voz da consciência como órgão do sentido. - Capacidade de se interrogar sobre a existência;	1. Acolhimento/Sumário; 2. Motivação: Vídeo: “Rei Leão - Para lá do que se vê!” – Diálogo sobre o vídeo. 3. Apresentação da imagem “o maldito inquilino” - Diálogo com os alunos sobre a consciência como órgão do sentido. 3. Leitura do poema: <i>O Pássaro da Alma</i> de Michal Snunit. - Atividade: O que me diz a consciência?	5’ 10’ 10’ 10’ 10’	Quadro Computador, colunas e retroprojeto; Poema: O Pássaro da Alma de Michal Snunit. Caderno.	Observação direta: - Atenção; - Participação; - Comportamento;

Síntese: Escutar a “voz da consciência” permite fazer as nossas escolhas com sentido.

1.4. Aula 4: Quem sou eu? Abraão, um homem à procura de sentido.

1. Leitura do texto bíblico:

“Iahweh disse a Abrão: “Sai da tua terra, da tua parentela e da casa de teu pai, para a terra que te mostrarei. Eu farei de ti um grande povo, eu te abençoarei, engrandecerei teu nome, sê uma bênção!” (Gn1, 1-2)

Hermenêutica existencial da narrativa bíblica: Abraão és tu!

Com Abraão começa a história da salvação dos judeus, dos cristãos e, de alguma forma, também dos muçulmanos. Deus entra dentro da história para salvar e dar sentido. Somos seres que nos realizamos na história, que vivemos no tempo. A nossa vida está relacionada com a de outros homens, passados, presentes e futuros. Abraão é um homem errante, um nómada que vive da pastorícia. É politeísta, acredita em vários deuses, como todos os homens da sua época. No entanto, é um homem insatisfeito, de certa forma incompleto e infeliz, porque sendo já velho, não tem filhos nem uma terra onde possa ser enterrado. Estes são dois aspetos importantíssimos para aquela época. O seu ser e a sua pessoa terminarão com ele quando morrer, porque não tem a possibilidade de se prolongar na sua descendência. Tudo o que aprendeu, tudo o que sofreu, não pode transmitir a ninguém. Além disso Abraão quer ter uma terra que seja mesmo sua, onde possa passar a velhice e ser sepultado. A ideia de morrer sem saber onde iria ser sepultado deixaria Abraão assustado. Trata-se de uma ideia muito primitiva da religiosidade natural, segundo a qual a terra é que nos dá o ser, por isso muitos povos enterram os mortos na posição fetal, porque ser enterrado significa voltar à mãe terra. Abraão não tem essa terra, nem tem a possibilidade de obtê-la, uma vez que no seu tempo a terra era conquistada e defendida pela força, e Abraão não tem filhos que o defenda. Quando Deus aparece, Abraão é já um velho, a sua mulher, Sara, já passou a idade de ter filhos, podemos dizer que se sente derrotado. Abraão não entende a sua história, não sabe para que vive, não encontra sentido para a sua vida. Nesse momento, este Deus, desconhecido até à data na história dos homens, intervém e manifesta-se. Deus Chama Abraão e diz-lhe: “Sai da tua terra e da tua parentela, deixa o teu clã e as tuas seguranças e coloca-te a caminho, eu dar-te-ei esse filho e essa terra que desejas” (cf. Gn12, 1-3). Abraão acreditou que este Deus era poderoso para lhe dar um filho, apesar de ele ser já velho e a sua mulher estéril, e para lhe dar uma terra,

por isso, põe-se a caminho, guardando no seu coração esta palavra que encerra uma promessa (cf. Gn12, 4). Para a perspectiva crente, esta atitude de Abraão é o que se designa por fé. Por isso, Abraão é conhecido, como o “pai na fé”, para os crentes: judeus, cristãos e muçulmanos. Toda a iniciativa da aliança está apoiada em Deus, não em Abraão. Deus disse-lhe: “Conta as estrelas da noite, se puderes: assim será a tua descendência. Conta as areias do mar: tão abundante como elas será a tua descendência” (cf. Gn15, 5). Na perspectiva crente, esta promessa cumpriu-se, toda a Igreja católica, com os seus milhões de pessoas, são descendência de Abraão, o mesmo acontece com as restantes Igrejas cristãs ou com o Judaísmo e, de certa forma, também com o Islão. São as chamadas religiões abraâmicas. Abraão prossegue a sua caminhada, com altos e baixos, com momentos de dúvida, de sofrimento, de decisões erradas que lhe trazem muitas complicações e sofrimentos, ele tem de aprender a acreditar em Deus caminhando. Experimenta com a sua vida o que é acreditar, Sara, sua mulher estéril, acaba por ter um filho, Isaac que significa “riso”.

Como é que esta narrativa do passado pode estar relacionada com o presente da história de cada um?

As histórias ou narrativas presentes na Bíblia, não são apenas a história do passado, são, também, a nossa história. Podemos, pois, afirmar que a história de Abraão é um protótipo da história de cada um, em cada tempo. É alguém que procura a realização pessoal, a felicidade, para isso recorre a ‘vários deuses’, no entanto, sente-se incompleto, não tem descendência e não tem uma terra, não é feliz. Os “deuses” em que acreditava não o ajudavam nesse sentido. A procura da felicidade e da realização pessoal é algo que é comum a todos os homens, de todos os tempos. O homem, de facto, procura realizar-se em variadíssimas coisas, no entanto, experimenta, por vezes, o vazio, aquilo em que pensava que se iria realizar, não corresponde às expectativas. A partir da perspectiva cristã percebemos que, tal como Abraão, qualquer homem ou mulher que se encontre “como Abraão”, com a vida incompleta, à procura da felicidade, mas sem a encontrar verdadeiramente, pode ver como dirigida a si as palavras de Deus a Abraão: “Eu sou a fonte de sentido da vida humana”. Deus é a fonte de sentido para o crente.

Atividade: identifico-me em algum momento com a história de Abraão?
- Que necessidades e desejos pretendo alcançar na minha vida?
- Quais as minhas necessidades ou desejos mais fáceis de satisfazer ou alcançar?
- Que desejos me inquietam por não saber se os posso realizar?

PLANO DE AULA

6º Ano

Unidade Letiva: A Pessoa Humana

Aula n.º5

Lição n.º 7

Sumário: Quem sou eu? Abraão, um homem à procura de sentido.

METAS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	Tempo	RECURSOS	AVALIAÇÃO FORMATIVA
G. Identificar valores evangélicos	3. Promover a autenticidade como fidelidade ao próprio projecto (vocação).	- A vontade de sentido como força motivadora do ser humano.	1. Acolhimento e registo do sumário.	5 min	Projetor: Texto bíblico: (Gn1, 1-2)	Observação direta: atenção; participação; expressão oral; capacidade de argumentação. Identifica e corresponde os momentos chave da história de Abraão com a sua história?
			2 Leitura do texto bíblico: Gn12,1-2.	5 min		
			3 Exposição da história de Abraão (hermenêutica existencial)	15 min		
			4 Atividade: confrontar a história pessoal com a história de Abraão. 5 Diálogo com os alunos sobre a vontade de sentido, como a força motivadora do projeto pessoal	10 min 10 min		
Síntese: O desejo de sentido e de felicidade é o que nos motiva na viagem da nossa vida.						

1.5. Aula 5: À procura de mim. Jesus revela o homem a si mesmo.

“Na realidade, o mistério do homem só no mistério do Verbo encarnado se esclarece verdadeiramente. Adão, o primeiro homem, era efetivamente figura do futuro, isto é, de Cristo Senhor. Cristo, novo Adão, na própria revelação do mistério do Pai e do seu amor, revela o homem a si mesmo e descobre-lhe a sua vocação sublime”. (GS22).

1. Leitura do texto adaptado do sermão da montanha, ao ar livre, se possível numa montanha.

No discurso da montanha, Jesus revela-nos o “retrato” do homem novo, ou seja, o sentido pleno do ser pessoa humana. Mt5-7. (Adaptação nossa)

Felizes os pobres no espírito os humildes;

Felizes os mansos;

Felizes os misericordiosos;

Felizes os puros de coração;

Felizes os que promovem a paz;

Quem se encolerizar contra outro, quem gozar com o outro terá de responder.

Se quiseres te apresentar perante Deus, e tiveres mal com alguém vai primeiro reconciliar-te.

Não vires as costas a quem te pede alguma coisa.

Não respondas ao mal com o mal.

Ama o teu próximo, mesmo os inimigos. Se amas apenas aqueles que te amam, que fazeis de extraordinário?

Sede perfeitos como Deus é perfeito: ele faz cair a chuva sobre bons e maus e faz brilhar o sol sobre os justos e os injustos.

Não pratiques as tuas boas obras para dar nas vistas.

Confia plenamente em Deus.

Não julgues os outros! Com a medida com que julgas serás julgado.

Porque reparas no cisco no olho do teu irmão e não reparas na trave que tens no teu?

Pede e ser-te-á dado.

Nem todo o que diz: Senhor! Senhor! Entrará no Reino dos céus. Mas sim aquele que pratica a vontade de meu Pai que está nos céus.

Aquele que ouve essas minhas palavras e as pratica é como o homem sensato que construiu a sua casa sobre a rocha.

Vieram as chuvas e os ventos e a casa não caiu porque estava assente na rocha.

Quem ouve a palavra, mas não a cumpre é como o homem insensato que construiu a sua casa sobre a areia. vieram as enxurradas e os ventos e a casa desmoronou. E foi grande a sua ruína.

Tal Pai tal Filho! Com este discurso, Jesus mostra-nos o “retrato” do homem novo, ou seja, a imagem do que a pessoa humana está chamada a ser, no sentido cristão. É o “retrato” do próprio Jesus, porque ele viveu desta forma. Ao mesmo tempo é a revelação de algumas das características de Deus Pai: “Sede perfeitos como Deus Pai é perfeito: ele faz cair a chuva sobre bons e maus e faz brilhar o sol sobre os justos e os injustos” É caso para dizer: tal pai, tal filho! Este discurso não é um conjunto de leis que temos de cumprir já! Mas é um espírito, ou seja, um modo de ser, que passa essencialmente pelo amor, e ao qual estamos chamados para nos realizarmos plenamente e sermos felizes. Pode parecer difícil, mas com ajuda de Jesus, podemos tentar!

Atividade:

Em que sou parecido com Jesus?

E em que sou totalmente diferente?

O que posso mudar para ficarmos cada vez mais parecidos?

Vou procurar e escrever no caderno três coisa ppp (pequena, prática e possível) para me tornar mais parecido com Jesus.

Síntese da aula: Jesus revela o homem a si mesmo, mostrando-lhe qual é o sentido último da vida.

PLANO DE AULA

6º Ano

Unidade Letiva: A Pessoa Humana

Aula n.º5

Lição n.º 5

Sumário: Entre o ser e o “dever-ser”. Jesus revela ao homem a si mesmo.

METAS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	Tempo	RECURSOS	AVALIAÇÃO FORMATIVA
B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história. G. Identificar valores evangélicos	Perceber como o elemento fulcral da mensagem cristã é o caráter pessoal da relação de Deus com cada ser humano.	- O ser e o dever ser da pessoa humana.	1. Acolhimento e registo do sumário.	5 min	Guião de exploração do conto adaptado “A Branca de Neve”	Observação direta: atenção; participação; expressão oral; capacidade de argumentação.
			2. Ao ar livre: - Introdução ao texto bíblico: O sermão da montanha (Mt5-7). - leitura do texto bíblico adaptado: <i>Discurso da montanha</i> (Mt5-7).	10 min 5 min		
			3. Atividade: Em que sou parecido com Jesus? - Diálogo com os alunos, a partir das respostas dadas.	15 Min 5 min	Conto e ficha de trabalho para os alunos.	
Síntese: Jesus revela o homem a si mesmo, mostrando-lhe qual é o sentido último da vida.						

1.6. Aulas práticas

O sentido da vida realiza-se através da realização de valores, estes não podem ser aprendidos, mas sim realizados. Neste sentido, uma proposta de educação para o sentido deve levar os alunos à realização concreta dos valores. Viktor Frankl distingue três tipos de valores: experienciais, isto é, viver algo ou com alguém que se valoriza através do amor; os valores criativos, ou seja, comprometer-se com o seu próprio projeto de vida, integrando na sua vida, a beleza da arte, música, escrita, entre outras artes; e finalmente os valores atitudinais, que incluem virtudes, tais como a compaixão, a valentia e a resiliência o sofrimento, mas também o sentido de humor e a atitude positiva perante a vida. O espaço escolar que é o anfiteatro onde se realiza a formação humana podemos realizar momentos de encontro e de realização de valores. Assim propomos os seguintes exemplos de atividades, para a realização concreta dos valores:

- Visita à unidade especializada: diálogo com os alunos da Unidade, atividades em comum, ajuda nas refeições, passeio ao ar livre.

- Valores criativos: melhoramento dos espaços da escola: jardins, pátios, caixotes de lixo etc.

CONCLUSÃO

Com este trabalho quisemos refletir sobre a importância do ensino religioso e sobre o seu contributo para a educação integral da pessoa humana. Na base de qualquer modelo educativo está presente a ideia de pessoa que se pretende formar. Deste modo, consideramos que um modelo educativo que não inclua todas as dimensões da pessoa humana não cumpre a sua missão de formação integral do ser humano. Verificamos, contudo, que a educação religiosa está praticamente ausente dos currículos escolares em Portugal. A EMRC aparece muitas vezes como um corpo algo estranho, que nem sempre é reconhecida dentro da realidade educativa. A sua marca confessional, faz com que seja considerada, em muitos casos, como uma disciplina periférica, por vezes até inoportuna e irrelevante. Trata-se de uma disciplina opcional, apesar de ser de oferta obrigatória, mas cuja nota não é considerada na avaliação do aluno. Além disso, tem continuamente de procurar ser atraente, divertida, para atrair mais alunos, levando com muita frequência, a ser olhada, apenas como um instrumento de entretenimento ou diversão. Esta situação conduz facilmente a uma visão irrelevante da disciplina de EMRC. O próprio nome da disciplina contribui para que tal aconteça, a denominação “católica”, ao remeter para a instituição, faz com que seja entendida, por algumas pessoas, com alguma desconfiança. O adjetivo de católica não é apreendido no seu sentido de ser universal, ou seja, de ser uma boa notícia para todos.

Aceita-se facilmente as técnicas de meditação, a ioga, o reiki, que estão cada vez mais na moda, em detrimento das religiões institucionais. Não é imediatamente compreensível a ideia de que nem as religiões, nem a reflexão acerca das religiões, podem existir sem a referência às suas manifestações concretas: ritos, celebrações, orações etc. No entanto, esta é uma nota fundamental, uma vez que, de facto, as religiões não existem

de forma abstrata, mas concretizam-se em realidades concretas. Daí que a EMRC se entenda, a partir da realidade concreta da religião católica, na sua leitura da realidade, do mundo e do ser humano.

Partindo deste quadro, que nos ajuda a situarmo-nos na realidade concreta atual, entendemos que a disciplina de EMRC possui uma enorme riqueza, ao nível da leitura e compreensão da história e da valorização do património, da educação para os valores e o viver juntos, do cuidado da criação como “casa comum”, e, sobretudo, ao nível da educação integral da pessoa humana, a partir de um horizonte de sentido. Trazemos no mais profundo do nosso ser um desejo de sentido, que deve ser realizado na liberdade e responsabilidade, realidades estas que precisam ser educadas. Com este trabalho, procuramos contribuir para uma reflexão séria acerca da presença do ensino religioso na escola, entendido como um contributo fundamental para uma educação global da pessoa humana, num modelo de educativo que tenha em conta todas as dimensões do ser: biológica, social e espiritual ou religiosa.

A partir do percurso sobre a evolução do conceito de pessoa na cultura ocidental, desde a sua origem no latim, *persona*, utilizada no contexto do teatro para indicar a máscara ou personagem, o papel ou função a desempenhar. O conceito de pessoa atinge o seu significado mais completo com o aprofundamento realizado pelos pensadores cristãos, no âmbito dos debates trinitários e cristológicos. Contudo, o desenvolvimento da ciência moderna levou ao fim da ideia clássica de um cosmos feito à imagem divina. A pessoa passa a ser entendida como sujeito autónomo que se autoconstitui, separado de qualquer relação com Deus. Com a descoberta da subjetividade e da individualidade, a noção de pessoa torna-se abstrata e a síntese realizada pelos pensadores cristãos é colocada de lado. O existencialismo e o secularismo reduzem o homem à sua dimensão física, lógica e mundana sem qualquer abertura para Deus. Dá-se o fim da metafísica e a

independência do homem da sua dimensão espiritual. Com a revolução francesa, a experiência religiosa cristã e os seus símbolos, que tinham marcado a civilização europeia, são colocados de parte. A vida do homem passa a desenvolver-se no âmbito secular, mundano, das coisas e da matéria, sem o incómodo das crenças transcendentais. A revolução francesa vai acelerar o processo de secularização iniciado muito tempo antes.

Torna-se evidente o corte com Deus, já afirmado pelo pensamento nietzschiano da morte do pai e da “morte de Deus”, anunciado pelo profeta Zaratustra. (Anuncio oposto ao *kerygma* cristão, que proclama a vitória sobre a morte). Nesta mesma linha de pensamento, Freud interpreta a relação pai-filhos em termos de conflituosidade, afirmando o necessário eclipse do pai. No seu pensamento, o pai primordial, protótipo da figura paterna, é expressão do despotismo, que defende o seu poder obstaculizando o bem-estar dos filhos. É um legislador injusto e egoísta que quer reservar só para si a posse da mulher, (o prazer), e impede aos outros o acesso ao mesmo. Este pensamento irá influenciar a revolução de '68 que marcou uma verdadeira revolução cultural, cujas consequências se fazem sentir ainda hoje. Põe-se em causa as bases que sustentaram a cultura ocidental, surgida do judeu-cristianismo. Juntamente com a perda do sentido de Deus e, conseqüentemente, do sentido do pai, coloca-se em xeque seja a autoridade civil como religiosa, proclama-se a liberdade sexual, exalta-se a autonomia moral, a família desestrutura-se.

A história, porém, mostrou que as teorias filosóficas, psicológicas, sociológicas ou antropológicas, apoiadas unicamente na razão humana, não são capazes de responder às questões mais profundas e existenciais do homem moderno. A crise da modernidade deu-se quando o sonho de um mundo melhor não se revelou como verdadeiro. Se por um lado o progresso científico e o desenvolvimento tecnológico, tornou o mundo melhor, por outro lado, trouxe consigo as guerras que traumatizaram as pessoas causando um

desconforto social. O culto exacerbado da razão foi colocado em causa com o deflagrar da primeira guerra mundial. A grave crise económica e social na europa do pós-guerra e o aparecimento dos totalitarismos, que conduziram à segunda grande guerra levou, igualmente, a um desengano enorme, provocando uma situação de anomia, em que, os valores que antes imperavam, agora já não imperam. Surge a crítica ao racionalismo científico colocando em causa os princípios da modernidade.

O homem encontra-se agora numa situação em que, tendo cortado com a transcendência, também já não confia na absolutização da razão, as tradições que sustentavam o seu comportamento, estão igualmente a desaparecer rapidamente, sente-se desorientado. Como afirma V. Frankl, ou deseja fazer o que os outros fazem (conformismo), ou faz o que as outras pessoas querem que faça (totalitarismo).

A leitura da evolução do conceito de pessoa, ligada aos acontecimentos que marcaram a história recente permite, na nossa opinião, um entendimento mais claro da origem profunda da falta de sentido da vida que caracteriza o nosso tempo e que está, igualmente, na base da crise da educação. A questão fundamental não é, apenas, qual a ideia de pessoa que queremos educar nas nossas escolas, mas é também, qual é o entendimento da pessoa humana presente na cultura atual. Sem essa compreensão corremos o risco, de utilizar uma linguagem que não é perceptível por parte dos nossos alunos. Hoje já ninguém coloca em causa que a “cristandade”, chegou ao fim. Depois de um período longo em que a Igreja determinou a configuração dos espaços, e dos modos de habitar o mundo, o cristianismo é cada vez mais relegado para a periferia. A cultura moderna já não se revê na compreensão cristã da realidade, nos valores, na linguagem, nos símbolos. As categorias de eternidade, de infinito, transcendente, parecem não despertar interesse. Prevalece o imediato, as emoções, a vida concreta. Interessa o que nos faz felizes no momento presente. No entanto a nossa linguagem e as nossas propostas,

refletem ainda, em muitos casos, o paradigma anterior de cristandade, em que muitas das pessoas e, concretamente os alunos, já não se revêm.

A cultura moderna concebe o ser humano a partir uma conceção que não tem em conta a dimensão espiritual e religiosa. Da mesma forma, a educação oferecida nas nossas escolas reflete esta visão reducionista da pessoa. Consideramos que a educação integral deve ser pensada e realizada a partir de uma adequada base antropológica. A importância da religião e do ensino religioso não está apenas no possível contributo para o respeito e a solidariedade entre os seres humanos, mas também – e sobretudo – para o desenvolvimento do ser humano enquanto pessoa realizada de forma íntegra e com um sentido para a vida. Um modelo educativo que não inclua a dimensão religiosa da pessoa humana não é eficaz. Nem ao nível pessoal, uma vez que não considera a pessoa na sua totalidade, nem coletivamente, uma vez que, sem a dimensão religiosa, sem o fundamento último de tudo, desaparece, também, a fundamentação dos valores concretos que possibilitam a vida em comum. Assim, a pergunta sobre o sentido da educação passa pela questão fundamental da ideia de pessoa que queremos formar, bem como pela questão do sentido da vida. Este sentido não pode ser encontrado, se não for tida em conta a realidade integral do ser humano. A educação cumpre a sua missão quando oferece respostas existenciais e possibilita meios de interpretação da realidade ajudando, portanto, a que o aluno se realize a si mesmo, encontre o seu lugar no mundo e se prepare para responder às questões mais profundas da sua existência.

Assim sendo, consideramos que o pensamento de V. Frankl possui elementos importantes para a fundamentação de um modelo educativo de base antropológica que não exclua a dimensão espiritual ou religiosa do ser humano.

Na presente dissertação, apresentámos uma proposta de reestruturação da UL1, “A Pessoa Humana”, acrescentando ao programa já existente, alguns elementos

fundamentados nos princípios da análise existencial de Viktor Frankl, com vista a sublinhar a educação para os valores fundamentais da construção do ser pessoa e a educação para o sentido da vida.

BIBLIOGRAFIA

1. INSTRUMENTOS DE TRABALHO

AA.VV., Enciclopédia Logos Luso-Brasileira, Lisboa, Ed. Verbo, 1989-1992.

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Educação Moral e Religiosa Católica – Um valioso contributo para a formação da personalidade*, Lisboa, 2006.

OFFICE FOR DEMOCRATIC INSTITUTIONS AND HUMAN RIGHTS, *Principios orientadores de Toledo sobre la enseñanza acerca de religiones y creencias en las escuelas públicas*, Varsóvia, OSCE/ODIHR, 2008.

SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Metas Curriculares de Educação Moral e Religiosa Católica*, Lisboa, SNEC, 2013.

SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, Lisboa, SNEC, 2014.

SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, Manual de Educação Moral e Religiosa Católica, Unidade Letiva 05, *A Religião como Modo de Habitar e Transformar o Mundo*, Lisboa, SNEC, 2015.

SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, Manual de Educação Moral e Religiosa Católica, *Estou Contigo!* 6.º ano, Lisboa, SNEC, 2015.

Projeto Educativo das Escolas Amor de Deus, 2016, disponível em: http://cad.edu.pt/wp-content/uploads/2014/10/Projeto-Educativo_2016.pdf [consult. em 27-09-2018]

2. DOCUMENTOS DA IGREJA

Bíblia de Jerusalém, São Paulo, Edições Paulinas, 2002.

IGREJA CATÓLICA, *Catecismo da Igreja Católica*, Coimbra, Gráfica de Coimbra, 1993.

CONCÍLIO ECUMÉNICO VATICANO II, *Constituição pastoral sobre a Igreja no mundo contemporâneo, (Gaudium et Spes)*, Braga, Editorial A. O., 1983.

COMISSÃO TEOLOGICA INTERNACIONAL, “Comunhão e serviço: a pessoa humana criada à imagem de Deus”, *Civiltà Cattolica*, vol. IV (2004), 254-286.

3. ESTUDOS

- AAVV., *O Livro da Filosofia*, Queluz de Baixo, Marcador Editora, 2014.
- AMBROSIO, J. “Viver Jesus Cristo Hoje”, *Didaskália*, Vol. XXXV (2005), 349-372.
- AMBROSIO, J. *Dimensão Religiosa e Condição Humana. Em que medida a dimensão religiosa é uma dimensão essencial ao ser humano*, Texto de apoio à disciplina de Didática de EMRC, Documento não publicado, Lisboa, Faculdade de Teologia, 2016.
- R. ARENDS, *Aprender a Ensinar*, 7ª Ed., Lisboa, McGraw-Hill, 1995.
- H. ARENDT, *Entre o passado e o futuro*, Lisboa, Editora Perspetiva, 2007.
- ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, Lisboa, Quetzal Editores, 2004.
- BARBOSA, A., *Jovens e Educação da Fé*, Prior Velho, Edições Paulinas, 1996.
- BENTO XVI, *Carta Encíclica Spe Salvi*, Roma, 2007.
- CAMUS, A., *O Homem Revoltado*, Lisboa, Livros do Brasil, 1997.
- CARVALHO, C., “Pressupostos epistemológicos e pedagógicos do desenvolvimento curricular em EMRC”, *Pastoral Catequética*, nº 31/32 (2015), 29-41.
- CORETH, E., *Qué es el Hombre?*, Barcelona, Herder, 1976.
- CORREIA, J. C., *A Religião e o Sentido da Vida: Paradigmas Culturais*, Lisboa, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2011.
- CRUZ, M. B. da, “As negociações da Concordata e do Acordo Missionário de 1940”, *Análise Social*, Vol. XXXII (1997), 840-851.
- DESCARTES, R., *Meditações Sobre a Filosofia Primeira*, Coimbra, Livraria Almedina, 1976.
- S. DIX, “O que significa o estudo das religiões: uma ciência monolítica ou interdisciplinar?”, *Revista Lusófona de Ciência das Religiões*, n. 11, ano VI (2007), 11-31
- DUQUE, J. & DUQUE, O., *Educar Para a Diferença*, Lisboa, Alcalá, 2005.
- M. ELIADE, *O Sagrado e o Profano: A essência das religiões*, Lisboa, Livros do Brasil, s/d.
- FERRY, L. *O Homem-Deus, ou O sentido da vida*, Lisboa, Edições Asa, 1996.
- FRANKL, V., *La Voluntad de Sentido*, Barcelona, Herder, 1991
- FRANKL, V., *O Homem em Busca de um Sentido*, Lisboa, Lua de Papel, 2012.
- FRANKL, V., *La Presencia Ignorada de Dios*, Barcelona, Herder, 2011.
- GUARDINI, R. *La fine dell’ epoca moderna*, Bréscia, 1954.

- HOUSSET, E., “La persona como criatura”, *Teologia e Vida*, Vol. LI (2010), 161-178.
- JOÃO PAULO II, *Discurso no XXX aniversário da Gaudium et Spes*, in inseq. Vol. XVII/2 (1995).
- KANT, I., *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Lisboa, Edições 70, 2007.
- KÜNG, H. *O Cristianismo, Essência e História*, Braga, Círculo de Leitores, 2002.
- MIGUEZ, E., *Educação em Viktor Frankl: entre o vazio existencial e o sentido da vida*, Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2015.
- MONDIN, B., *Storia della teologia*, Vol.4, Bologna, Edizioni Studio Domenicano, 1997.
- MORAVIA, S., *Sartre*, Lisboa, Edições 70, 1985.
- MORI, G., “A trajetória do conceito de pessoa no Ocidente”, *Theologica xaveriana*, vol. 64, No. 177 (2014), 59-98.
- PAJÓN, E., *El ser y el Hombre*, Madrid, Editorial Fundamentos, 1989
- PIO IX, *Quanta Cura, Syllabus*, 1864.
- TROTIGNON, P., *Heidegger*, Lisboa, Edições 70, 1990.
- TEIXEIRA, J. de S., “Pessoa”, in AA.VV, *Logos: Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, Vol. 4, Lisboa, Ed. Verbo, 1992, p. 95-120.

4. WEBGRAFIA

- “Pessoa”, in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha], Porto, Porto Editora, 2003-2018. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/pessoa> [consult. em 27-09-2018].
- “Viktor Frankl”, in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha], Porto, Porto Editora, 2003-2018. Disponível em [https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$viktor-frankl](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$viktor-frankl) [consult. em 27-09-2018].

LEGISLAÇÃO

- CONCORDATA entre a Santa Sé e a República Portuguesa. 1940. Consultado em 03.02.2018 em:
http://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_segst_1940_0507_santa-sede-portogallo_po.html.
- CONCORDATA entre a Santa Sé e a República Portuguesa. 2004. Consultado em 03.02.2018 em:
<http://www.ucp.pt/site/custom/template/ucptplpopup.asp?sspageid=114&artigoID=2478&lang=1>.

CONSTITUIÇÃO de 1911. Consultada em 03.02.2018 em
http://debates.parlamento.pt/Constituicoes_PDF/CRP-1911.pdf.

DECRETO-LEI n.º 70/2013 de 23 de maio. Publicado em Diário da República, 1.ª série — N.º 99.

DECRETO-LEI n.º 139/2012 de 5 de julho. Publicado em Diário da República, 1.ª série — N.º 129.

DECRETO-LEI n.º 553/80 de 21 de novembro. Publicado em Diário da República, 1.ª série. — N.º 270.

LEI 4/71 de 21 de agosto. Consultada em 03.02.2013 em
<http://digestoconvidados.dre.pt/digesto//pdf/LEX/73/74517.PDF>.

LEI 16/2001 de 22 de junho. Publicada em Diário da República. 1.ª série-A — N.º 143.

LEI 46/86 de 14 de outubro. Publicada em Diário da República. 1.ª série — N.º 237.