



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

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

**PAULO ALEXANDRE FERNANDES BARBOSA**

**A dignidade da vida humana - a velhice como  
culminar de um reconhecimento**

**Contributo da Unidade Letiva "A Dignidade da Vida  
Humana", do Programa de Educação Moral e Religiosa  
Católica do 9º ano**

**Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada  
sob orientação de:  
Professora Doutora Isabel Varanda**

**Braga  
2017**

“A escola é um lugar de encontro. E nós hoje precisamos desta cultura do encontro para nos conhecermos, para nos amarmos, para caminharmos juntos”

Papa Francisco

## AGRADECIDO

A ti filha dedico  
Sentimentos soltos, puros...  
Palavras genuínas,  
Brincaremos muito, certamente  
Daqui para a frente!

A ti Sandra agradeço  
O estímulo sempre presente  
A força de quem é persistente  
És comigo, Sou contigo,  
*Ad eternum...* ontem, hoje,  
Daqui para a frente!

À memória de ti... avô,  
Gestos indeléveis na minha vida  
Guardados na retina.  
Mãe, Pai, avó...  
Família, amigos  
Um obrigado.

Aos alunos  
Cresçamos juntos!  
Aos bons mestres  
Agradecido.

## **RESUMO**

O envelhecimento da população é uma realidade dos nossos tempos que a sociedade, absorvida principalmente pelas questões da produção, ainda encontra dificuldades em integrar de forma digna.

O presente trabalho tem como objetivo mostrar que a pessoa humana, e por conseguinte o idoso, é sujeito de uma inalienável dignidade que merece o maior respeito por parte de todos. Para ir ao encontro deste objetivo, faz-se uma abordagem histórica e sociológica da temática e também se abordam os aspetos filosóficos e teológicos que a mesma comporta, dando-se especial ênfase ao tema dos direitos humanos e da dignidade intrínseca da pessoa humana destes decorrente, e onde se suporta a ideia de que os homens e mulheres devem ser vistos como um fim em si mesmos.

Tendo em conta a importância e o papel da educação para a consolidação dos Direitos Humanos nas sociedades atuais, leva-se a cabo também uma abordagem à disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica que enfoca o papel da mesma no contexto educacional, afere acerca da importância do currículo na construção de personalidades afetas aos valores éticos e morais e considera também o papel que os docentes da disciplina têm neste contexto. A partir do enquadramento criado, apresenta-se, na parte final, uma proposta de lecionação para a Unidade Letiva Um do 9.º ano do programa de Educação Moral e Religiosa Católica – A Dignidade da Vida Humana.

**PALAVRAS-CHAVE:** dignidade; pessoa; humano; idoso; envelhecimento; vida; reconhecimento; cuidado; educação.

## **ABSTRACT**

The aging of the population is a reality of our times, but societies, mainly absorbed by the demands of production and the bondage of capitalism, have not yet figured out how to handle it with dignity.

The present study aims to show that the human person, and therefore the elderly, is the subject of an inalienable dignity that deserves the greatest respect from all social elements and individuals.

In order to meet this goal, a historical and sociological approach to the subject is addressed, as well as the observation of philosophical and theological aspects that this issue includes. It is also given special attention on the theme of human rights and the intrinsic dignity of the human person resulting from them, because this matter supports the idea that men and women should be seen as an end in themselves, and for that they must be respected.

Taking into account the importance and the role of education in the consolidation of human rights in today's societies, it is also made an approach to the subject of Moral Catholic and Religious Education, which focuses on the role of education in the educational context and addresses the importance of curriculum in the construction of ethical and moral sustained personalities. It was also considered the role of the teachers of the subject in this context. From the framework created, a teaching proposal for the unit 1 of the 9th grade will be presented in the final part of this Report.

**KEYWORDS:** dignity; person; human; elderly; aging; life; recognition; care giving; schooling.

## ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS, SIGLAS, E TERMOS LATINOS

<b>1 Sm</b>	1º Samuel (Bíblia)
<b>2 Cr</b>	2º Livro das Crónicas (Bíblia)
<b>a.C.</b>	Antes de Cristo
<b>AAS</b>	Acta Apostolicae Sedis
<b>Act</b>	Livro dos Atos dos Apóstolos (Bíblia)
<b>BBC</b>	British Broadcasting Corporation
<b>Cf.</b>	Confer (Conferir)
<b>Coord.</b>	Coordenado por
<b>D</b>	Dom
<b>d.C.</b>	Depois de Cristo
<b>Dt</b>	Deuteronomio (Bíblia)
<b>EB</b>	Ensino Básico
<b>Ecl</b>	Eclesiastes (Bíblia)
<b>Ed.</b>	Editado por
<b>EMRC</b>	Educação Moral e Religiosa Católica
<b>Et al</b>	E outros
<b>EV</b>	<i>Encíclica Evangelium Vitae</i>
<b>Ex</b>	Êxodo (Bíblia)
<b>Gn</b>	Génese (Bíblia)
<b>GPS</b>	Global Positioning System
<b>GS</b>	Constituição Pastoral <i>Gaudium et Spes</i>
<b>Heb</b>	Carta aos Hebreus (Bíblia)
<b>HG</b>	Encíclica <i>Humani Generis</i>
<b>Ibidem</b>	No mesmo lugar, na mesma obra
<b>JI</b>	Jardim de Infância
<b>Jo</b>	Evangelho de São João (Bíblia)
<b>Lc</b>	São Lucas (Bíblia)
<b>Nm</b>	Números (Bíblia)
<b>PES</b>	Prática de Ensino Supervisionada
<b>S.</b>	São
<b>Sir</b>	Ben Sira (Bíblia)

<b><i>Sl</i></b>	Salmo (Bíblia)
<b>SMS</b>	Short Message Service
<b>Trad</b>	Traduzido por
<b>Vs</b>	Versus
<b><i>www</i></b>	World Wide Web

## INDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I - SER PESSOA .....	14
<b>1. Exploração conceptual .....</b>	<b>14</b>
<b>2. A vida humana, dom de Deus .....</b>	<b>22</b>
<b>3. A dignidade da pessoa e os Direitos Humanos.....</b>	<b>26</b>
<b>Síntese .....</b>	<b>33</b>
CAPÍTULO II - A PESSOA IDOSA – RECONHECER E CUIDAR.....	35
<b>1. O idoso na sociedade .....</b>	<b>36</b>
<b>2. A pessoa idosa na Bíblia.....</b>	<b>42</b>
<b>3. Cuidar é reconhecer .....</b>	<b>51</b>
<b>Síntese .....</b>	<b>57</b>
CAPÍTULO III - CONTEXTUALIZAÇÃO DA DISCIPLINA, PROGRAMA E PRÁTICA LETIVA DA UNIDADE LETIVA - "A DIGNIDADE DA VIDA HUMANA" .....	59
<b>1. A Escola e a Educação Moral e Religiosa Católica.....</b>	<b>60</b>
<i>1.1. Educação .....</i>	<i>65</i>
<i>1.2. Currículo .....</i>	<i>69</i>
<i>1.3. Formação integral do aluno.....</i>	<i>72</i>
<i>1.4. O papel da Educação Moral e Religiosa Católica.....</i>	<i>74</i>
<i>1.5. O professor de Educação Moral e Religiosa Católica.....</i>	<i>76</i>
<b>2. A inovação pedagógica no ensino .....</b>	<b>79</b>
<b>3. Transversalidade da questão do respeito pelo ser humano no programa de Educação Moral e Religiosa Católica .....</b>	<b>88</b>
<b>4. Do projeto educativo aos alunos.....</b>	<b>94</b>
<i>4.1. Caracterização da Turma.....</i>	<i>96</i>
<b>5. Proposta de lecionação da UL1 de 9º ano.....</b>	<b>99</b>
<i>5.1. Aula 1 – O dom supremo da vida .....</i>	<i>101</i>

5.2. Aula 2 – O valor da vida .....	108
5.3. Aula 3 – Atentados à Dignidade Humana – Quem quer ser Cristão? .....	113
5.4. Aula 4 – O respeito pelos idosos .....	117
5.5. Aula 5 – A importância dos idosos .....	123
5.6. Aula 6 – Realização do “Jogo da Dignidade” .....	131
<b>6. Avaliação da Prática de Ensino Supervisionada .....</b>	<b>135</b>
<b>7. Atividades: “Human Rights Discovery” e “EMRC +” .....</b>	<b>138</b>
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>143</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>145</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>157</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Tabuleiro EMRC Poly .....	100
Figura 2: Casa 1 - SMS Secreto.....	102
Figura 3: Casa 2 – You are Special .....	102
Figura 4: Casa 3 – esquema sobre a vida humana.....	103
Figura 5: Casa 4 – projeção de vídeo sobre mutilação genital femini-na.....	104
Figura 6: Casa 5 – Declaração Universal dos Direitos Humanos.....	105
Figura 7: Casa 6 – Dinâmica de grupo .....	108
Figura 8: Casa 7 – Vídeo de uma notícia de uma criança que se recusa a matar um motorista, preferindo morrer.....	109
Figura 9: Casa 8 – Super Heróis EMRC .....	110
Figura 10: Casa 9 – Apresentação em Powtoon (Atentados à dignida-de humana).....	113
Figura 11: Casa 10 – jogo “Quem quer ser cristão?” .....	114
Figura 12: Quadro “as 3 idades” de Klimt (capa do Guião do aluno “Eu e os Idosos”) .....	117
Figura 13: Título às imagens (Guião do aluno).....	118
Figura 14: Casa 11 – Título às imagens .....	118
Figura 15: Casa 12 – O que é aquilo?.....	118
Figura 16: Sabes Escutar? (Guião do aluno) .....	118
Figura 17: Acróstico (Guião do aluno).....	119
Figura 18: Letra da música "Velho" .....	119
Figura 19: Lenda do Idoso(Marcador de livro – frente e verso) .....	119
Figura 20: Lenda do Idoso (Guião do aluno) .....	119
Figura 21: Lenda do idoso (Desdobrável) .....	123
Figura 22: Casa 14 – Lenda do idoso .....	123
Figura 23: Casa 15 – Dinâmica da Indiferença .....	124
Figura 24: Casa 16 – A idosa descartável.....	125
Figura 25: A idosa descartável (desdobrável) .....	125
Figura 26: Sonhos vs obstáculos (desdobrável) .....	125
Figura 27: Casa 18 – Jogo da Dignidade.....	132
Figura 28: Base do Jogo da Dignidade.....	132
Figura 29: Divisão das equipas.....	132
Figura 30: Cartão de perguntas.....	132

Figura 31: Os direitos Humanos.....	136
Figura 32: Montagem “Human Rights Discovery” e “EMRC+ .....	140
Figura 33: Prova “Human Rights Discovery” – frente.....	141
Figura 34: Prova “Human Rights Discovery” – verso .....	142

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Codificação das respostas dos alunos (Áreas temáticas, categorias, e subcategorias).....	97
Tabela 2: Grelha com a planificação da aula 1.....	106
Tabela 3: Grelha com a planificação da aula 2.....	111
Tabela 4: Grelha com a planificação da aula 3.....	115
Tabela 5:Grelha com a planificação da aula 4.....	121
Tabela 6: Grelha com a planificação da aula 5.....	126
Tabela 7: Grelha com a planificação da aula 6.....	133

## INTRODUÇÃO

As sociedades ocidentais atuais estão cada vez mais envelhecidas, uma realidade incontornável que decorre da melhoria da qualidade de vida e do conseqüente aumento da esperança média de vida. Esta realidade, que numa primeira abordagem pode ser tomada como muito positiva e até mesmo uma vitória das sociedades atuais face aos tempos da morte precoce em que viver até perto dos oitenta anos de idade era um sonho quase impossível, tem vindo, no entanto, a revelar-se problemática na medida em que a mesma sociedade que criou condições para aumentar a esperança média de vida, tem vindo a mostrar não estar preparada, tanto ao nível de estruturas físicas quanto morais e éticas, para lidar com este acréscimo populacional dos mais velhos, menos ativos e, algumas das vezes, doentes e dependentes. A verdade é que, nesta sociedade, plena de progresso e desenvolvimento, os adultos que sustentam com a força do seu trabalho os mesmos avanços tecnológicos que garantem melhor qualidade de vida aos mais velhos são os mesmos que não têm tempo para lhes dar atenção. Esta situação agrava-se no caso dos idosos que tenham necessidade e requeiram cuidados redobrados.

Perante o exposto, podemos concluir que a dignidade dos idosos, a mesma que assiste a todos os outros seres humanos desde a sua conceção, nem sempre será respeitada e que este quadro apenas poderá ser revertido quando estas sociedades da modernização entenderem que o progresso tecnológico e científico não faz sentido se não encontrar paralelo ao nível da estruturação moral das sociedades.

Com vista a fundamentar esta ideia de que a dignidade é um direito devido a todos os seres humanos sem exceção, leva-se a cabo um estudo que, numa primeira abordagem se foca no conceito de «pessoa» com intenção de sublinhar a importância da vida humana, enquanto Dom de Deus. Este primeiro tema, que se desenvolve ao longo do primeiro capítulo, termina com o aprofundamento da questão da dignidade e da importância do seu reconhecimento, como ponto de partida para a afirmação dos Direitos Humanos no mundo atual.

A partir deste enquadramento faz-se a construção teórica do segundo capítulo que tem enfoque principal na pessoa idosa e na necessidade do reconhecimento geral do seu papel na sociedade, suportando esta argumentação com recurso a textos bíblicos em que o idoso é apresentado como protagonista, ser sábio que engloba uma vasta experiência de vida, e a quem podemos recorrer para encontrar soluções para os nossos problemas, devendo também honrá-los, por via dessa dignidade que lhes é inata. O terceiro e último

ponto do segundo capítulo aborda a questão da ética do cuidado e do reconhecimento do valor do ancião.

No terceiro capítulo deste Relatório, leva-se a cabo a contextualização da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, que é elemento fundamental do contexto educativo para a divulgação e consolidação do valor da dignidade e do respeito pela vida humana. Com vista a justificar o papel e a importância da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, no âmbito do programa educativo nacional, empreende-se um estudo com enfoque na educação, nas questões curriculares e na importância da formação integral do aluno, para depois aferir da importância da disciplina em análise dentro deste contexto, e, pela mesma razão, sublinhar o papel que o professor desempenha neste âmbito. No ponto dois do terceiro capítulo, e considerando a necessidade de envolvimento dos alunos nos conteúdos a lecionar, é analisada a importância da inovação pedagógica e os instrumentos que dela podem ser transportados para o contexto educativo da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, nomeadamente ao nível da gamificação.

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) é o culminar deste Relatório, suportada nos dois capítulos anteriores de referencial teórico sobre a *pessoa* em geral e o *idoso* em particular, e teorizada e contextualizada na primeira parte do terceiro capítulo. Fazem-se, de seguida, uma apresentação genérica do agrupamento escolar, partindo do seu projeto educativo, bem como uma análise de conteúdo da autocaraterização da turma para a qual se apresenta uma proposta de lecionação da Unidade Letiva Um de 9º ano, “A Dignidade da Vida Humana”.

Do ponto de vista metodológico, o presente Relatório segue a norma Chicago 16ª edição A.

## CAPÍTULO I - SER PESSOA

Para que se possa falar com propriedade do *objeto* deste Relatório, será necessário, em primeiro lugar, definir o que é a «pessoa». Não obstante a dificuldade de chegar a uma definição universal - utilizar a palavra «impossibilidade» numa fase tão inicial deste documento poderia soar demasiado pessimista -, tentar-se-á, no ponto 1 deste capítulo, sintetizar algum do trabalho já realizado nesse sentido, de maneira a, pelo menos, tentar aflorar parte do tema em questão.

De seguida, procurar-se-á mostrar a importância da vida humana, fundamentando-a no facto de ser um dom de Deus. Recorrer-se-á, para tal, às pistas fornecidas por alguns documentos do Magistério da Igreja.

Por fim, no último ponto deste capítulo, procurar-se-á mostrar como a dignidade do ser humano e o seu reconhecimento são o ponto de partida para a verdadeira aventura que são o desenvolvimento e a afirmação dos Direitos Humanos ao longo da História.

### 1. Exploração conceptual

"Deus criou então o ser humano à sua imagem; criou-o como verdadeira imagem de Deus. E este ser humano criado por Deus é o homem e a mulher. (...) E Deus achou que tudo aquilo que tinha feito era muito bom. Passou uma tarde, veio a manhã: era o sexto dia"<sup>1</sup>. (Gn 1,27-31)

Não consta no relato bíblico que, imediatamente após este ato criador, Deus tenha convocado o Homem para uma ação de formação sobre o que é *ser pessoa*. Deu-lhe, no entanto, capacidades e instrumentos para poder buscar tal significado e, mesmo que essa definição nunca venha a estar completa, nada nos desculpa se não tentarmos aproximar-nos gradualmente dela, dentro das evidentes limitações da nossa própria compreensão.

Uma rápida consulta do catálogo bibliográfico de uma biblioteca ou uma simples procura num motor de busca como o Google serão mais do que suficientes para nos mostrarem que a demanda da resposta à pergunta «o que é o homem?» tem ocupado muitos dos mais geniais espíritos que existiram no planeta, ao longo da história e associados aos mais diversos domínios do saber. Na verdade, essa questão mais não é do

---

<sup>1</sup>*Bíblia Sagrada* (Lisboa: Difusora Bíblica, 1993), 2.

que a verbalização de um enigma que enforma toda a nossa relação com o mundo, os outros e, também, com Deus; um enigma que nos impede de nos fecharmos sobre nós mesmos, pois nos motiva a procurar incessantemente por uma resposta que, podemos desde já presumir, nunca será perfeitamente alcançada. Hannah Arendt justifica esta dificuldade de maneira sublime, ao afirmar que determinar e definir na nossa essência "seria como saltar por cima da nossa própria sombra"<sup>2</sup>, apesar de conseguirmos avaliar tudo o que nos cerca.

Abordando a questão pela talvez mais acessível e direta via etimológica, qualquer bom dicionário nos indicará que a palavra «pessoa» deriva do nome latino «*persona*, -*ae*», que o dicionário de Latim-Português<sup>3</sup> de uso corrente nas escolas nos traduzirá como "máscara (de um ator no teatro)" e também como "papel, personagem, caráter". Tal traslado mostra-nos que o sentido original da palavra não era o mesmo que hoje usamos mais comumente. Na verdade, a *persona*-máscara era usada pelos antigos atores gregos e romanos com o duplo objetivo de esconder a cara do ator para que se destacasse a personagem, bem como, por meio da engenhosa abertura em torno da boca, amplificar a sua voz de maneira a melhor ser ouvido, mesmo pelos espectadores mais distantes, no recinto da representação.

O decorrer dos tempos e a inevitável dinâmica da extensão semântica foram depois acrescentando aos significados de «máscara» e de «representação», os de «personagem» - que era representada pelo ator e que se lhe sobrepunha pelo uso da dita máscara - e, finalmente, o de próprio «ator»<sup>4</sup>.

Não estávamos ainda próximos, porém, do uso que hoje damos à palavra. Essa aproximação foi gradual, sendo que, em Cícero (106 - 43 a.C), *persona* era o homem revestido de dignidade civil e jurídica<sup>5</sup> e, cerca de cem anos mais tarde, o estoico Epicteto aplicava este termo a todos os humanos, ao concebê-los como atores de um drama que é a vida de cada qual, e ao aconselhá-los a representarem com o máximo empenho o papel que a divindade lhes atribui<sup>6</sup>.

Quando, no início da Idade Média, Boécio (480 - 524 d.C.) definiu *persona* como "substância individual de natureza racional", esta palavra começava a ganhar cada vez

---

<sup>2</sup> Hannah Arendt, *The Human Condition*, 2ª edição (Chicago: The University of Chicago Press, 1998), 10.

<sup>3</sup> António Gomes Ferreira, *Dicionário de Latim-Português* (Porto: Porto Editora, 1999), 865.

<sup>4</sup> Paulo Faitanin, "Ação teológica de 'pessoa' em Tomás de Aquino." *Aquinate*, 3 (2006): 51.

<sup>5</sup> *Ibidem*, 52.

<sup>6</sup> Aldo Dinucci, *Introdução ao Manual de Epicteto* (São Cristóvão: EdUFS, 2012), 21.

maior relevo, quer no campo da filosofia, quer da antropologia, quer da teologia. Tal definição acabou por ser, aliás, uma das mais aceites e usadas ao longo dos séculos seguintes, no Ocidente.

Partindo dessa ideia, São Tomás de Aquino define a pessoa como sendo "aquilo que existe de mais perfeito em toda a natureza" ("*Persona significat id quod est perfectissimum in tota natura*"<sup>7</sup>). Tal afirmação resulta do facto de associar o modo como o *individual*, o *uno*, se apresenta a um grau de perfeição dos diversos seres. Assim, os seres do reino vegetal, pela sua maior complexidade ôntica face aos do reino mineral, serão sempre *mais individuais* e, por isso, mais perfeitos. A escala hierárquica continua segundo esse esquema, até chegar aos seres racionais - as *personae* - os mais *unos* (e únicos) de tudo aquilo que existe e, por isso, os mais perfeitos.

Muito mais perto de nós, Guardini (1885 - 1968 d.C.) apresenta uma definição de *persona* estratificada em conformação, individualidade, personalidade e em sentido próprio. Pela sua simplicidade, mas também devido à sua grande profundidade, vale a pena explorar essa definição, explicando em que consistem cada um desses estratos.

A **conformação** é a unidade estrutural e funcional na qual todos os elementos que constituem uma entidade estão conectados. Na verdade, é perfeitamente sabido e visível aos nossos olhos que uma pessoa é uma unidade ordenada com grande precisão, constituída pelos vários órgãos e demais componentes estreitamente ligados entre si. Neste campo, a pessoa, situa-se como uma realidade unitária e ordenada ao lado das restantes realidades unitárias e ordenadas, desde o mais ínfimo átomo à maior das galáxias, desde o mais abstrato dos sonhos ao mais concreto dos diamantes, enfim, de tudo aquilo suscetível de ter um nome: "Em tanto que conformação, o homem encontra-se como forma entre formas, como unidade de processo entre outras unidades, como coisa entre coisas"<sup>8</sup>.

Mas o ser humano não fica apenas pelo estrato mais básico da realidade, o da "mera" existência (não podemos, aqui, deixar de nos maravilhar com o facto de o verdadeiro milagre de *existir* acabar por parecer tão singelo quando nos lançamos na tentativa de entrever mais profundamente o verdadeiro alcance de ser humano). Na realidade, a pessoa *vive* e por essa razão diferencia-se das coisas. À matéria junta-se agora

---

<sup>7</sup> São Tomás de Aquino, *Summa Theologiae*, I, q.29, a.3, consultado em 6 de janeiro, 2017 <http://dhspriority.org/thomas/summa/FP/FP029.html#FPQ29A3THEP1>.

<sup>8</sup> Romano Guardini, *Mundo y Persona: ensayos para una teoría cristiana del hombre*, trad. Felipe González Vicen (Madrid: Ediciones Encuentro, 2000), 95.

a energia. A autolimitação, a autoafirmação e a autoprodução, enquanto potencialidades do ser vivo, são, portanto, as características da **individualidade**. Estas manifestam-se, sobretudo, na criação de um mundo próprio, onde se aglutinam, através dos sentidos e das atividades exercidas, os elementos que são de importância vital para o indivíduo e também por uma independência em relação às determinações da própria espécie. Convém aqui frisar que uma diferença substancial entre os animais e o ser humano: os humanos constroem o seu mundo de forma deliberada e livre, mesmo que essa liberdade não se possa considerar absoluta, enquanto a restante fauna o faz de maneira instintiva e seguindo as tendências próprias da sua espécie. A autoprodução processa-se ao nível físico e consiste no facto de os seres vivos crescerem, transformando os alimentos que ingerem na sua própria matéria. Isto não acontece nos seres inanimados. Se, por acaso, alguma pedra ou qualquer outra *coisa* crescem, tal dever-se-á a um processo de agregação.

"Esta esfera interior fundamenta o indivíduo vivo em si mesmo. Desde aqui distingue-se do mundo e constrói frente a ele o seu mundo próprio. Desde aqui destaca-se da espécie e afirma-se frente a ela como valor próprio.

No ser total do homem existente, pessoalmente encontra-se também o estrato da individualidade viva. Por este estrato o homem é um ser vivo entre seres vivos; indivíduo, tanto frente à espécie, como frente aos demais indivíduos pertencentes à espécie."<sup>9</sup>

Começamos esta viagem no estrato das *coisas*, de tudo aquilo que podemos nomear, e daí subimos para o dos *seres vivos*. É, ainda assim, necessário voltar a subir um novo nível para nos aproximarmos daquilo que é a pessoa. Chegamos então ao estrato da **personalidade** e, nele, destaca-se desde logo o conceito chave da «autoconsciência»: a pessoa não só sabe as realidades que a rodeiam como sabe que as sabe, sendo capaz de perceber o sentido das coisas e de dar sentido ao seu próprio agir. Não quer isto dizer que os animais ajam sem qualquer tipo de orientação ou sentido, mas são as determinações próprias da sua espécie que lho dão. Da mesma maneira, não se pode dizer que um animal seja capaz de captar o sentido das coisas ou de lho dar por si mesmo.

Somos muitas vezes abismados pela habilidade das construções animais. Essa habilidade é, porém, determinada pelas características próprias de cada espécie e não se pode dizer que seja criação de um indivíduo determinado, pelo que todos os indivíduos dessa espécie possuem as mesmas capacidades criativas. Já no ser humano, existe, claramente, uma capacidade criadora, presidida pela deliberação e pela escolha, pois a

---

<sup>9</sup> Guardini, *Mundo y Persona: ensayos para una teoría cristiana del hombre*, 97-98.

obra surge do espírito. Daqui resulta a capacidade de o Homem criar Arte, pois a sua obra não é necessariamente útil, mas pode ter uma finalidade simbólica. Também a técnica, de que o Homem se serve para criar, não é uma simples manifestação de impulsos operativos naturais mas uma determinação do espírito.

É por ser determinada pelo espírito que a interioridade da personalidade é incomensurável. Medidas, apenas as suas manifestações exteriores o podem ser. A interioridade da personalidade ultrapassa também toda a relação de possessão e de domínio. Mesmo que uma pessoa se veja privada da sua liberdade exterior, o seu núcleo espiritual permanece intrinsecamente livre, mesmo que as suas manifestações estejam dominadas por processos como a sugestão ou o acostumamento.

"Partindo daqui, a personalidade realiza a sua autodistinção, face à conexão das coisas e da espécie (...). Desde o espírito, com efeito, sabe de si mesma e de tudo o resto. Não com se, dadas condições necessárias, pudesse encontrar tudo e aprender tudo, mas num sentido decisivo: no sentido em que tem consciência do todo. (...) Por virtude desta experiência, a personalidade pode realizar o encontro com a existência, pode, em absoluto, encontrar-se com o ente, em vez de apenas tropeçar nele. E com ele pode também realizar o encontro consigo mesma, em lugar de ser e viver apenas o que ela é".<sup>10</sup>

Da análise aprofundada dos estratos até agora aprofundados, podemos retirar que a pessoa é "um ser conformado, fundado na interioridade, determinado pelo espírito e criador"<sup>11</sup> ou, caso a pergunta seja «quem é este?», simplesmente "eu"<sup>12</sup>. Mesmo assim, não chegámos ainda ao núcleo da questão. Na verdade, para chegarmos ao estrato da **pessoa em sentido próprio**, temos necessariamente de a considerar enquanto "ser responsável pelos seus atos, insubstituível, intransferível, irrepetível, sujeito de direito e deveres, única no mundo"<sup>13</sup>, mesmo que sujeita a todos os condicionamentos e circunstancialismos da vida humana, isto é, um ser que pertence a si mesmo, para lá de qualquer relação de propriedade.

"À pergunta «o que és tu, pessoa?», não posso responder o meu corpo, a minha alma, o meu entendimento, a minha vontade, a minha liberdade, o meu espírito. Nada disso é ainda pessoa, senão, por assim dizer, a sua matéria; a pessoa é o facto de que tudo

---

<sup>10</sup> Guardini, *Mundo y Persona*, 103.

<sup>11</sup> *Ibidem*, 103.

<sup>12</sup> *Ibidem*, 104.

<sup>13</sup> Alfonso López Quintás, *Cuatro personalistas en busca de sentido* (Madrid: Ediciones RIALP, S.A, 2009), 96.

isso consiste na forma da pertença a si"<sup>14</sup>. Toda a realidade do Homem faz parte dele e encontra-se sob a sua responsabilidade, de forma indivisa. Com efeito, não obstante estarem todos os estratos analisados intimamente vinculados com a realidade, a pessoa supera-os a todos e, nela, eles entrecruzam-se numa determinação de sentido superior, que caracteriza a amplitude e complexidade do ser pessoal. Enquanto pessoa "não posso ser expulso de mim, nem sequer pelo meu mais poderoso inimigo, (...) não posso ser substituído nem pelo homem mais nobre; (...) sou o centro da existência"<sup>15</sup>.

É esta impossibilidade de fugirmos de nós mesmos, de nos distanciarmos do centro da nossa existência, para a podermos observar externamente, que nos conduz a uma busca perpétua e jamais concluída da nossa humanidade e do segredo que ela encobrirá. Somos para nós mesmos um enigma, ou, como dizia Santo Agostinho "*mihi quaestio factus sum*"<sup>16</sup> ("tornei-me uma pergunta para mim").

Não devemos, porém, deixar que esta nossa incapacidade de chegar ao mais profundo da nossa existência nos faça cair num desalento existencial ou, sequer, nos afaste da tentativa de nos aproximarmos ponderadamente do seu núcleo. Na realidade, este enigma, pode-se arriscar, é feliz e até desejável. A omnisciência é atributo de Deus, não certamente do Homem. Não será por acaso que nas mitologias que enformam a nossa civilização, várias personagens que forçaram os limites daquilo que lhes era permitido saber acabaram por perder tudo, até a sua própria vida. Vejam-se, por exemplo, os casos de Édipo, Orfeo e até da mulher de Lot<sup>17</sup>.

Ora, tal como o dia implica a noite, como a saciedade implica a fome, como a saúde implica a doença e como a própria vida implica a morte, também o "eu e o tu se implicam mutuamente"<sup>18</sup>. Daqui resulta que apenas no *encontro* pode a pessoa realizar-se plenamente.

Convém, no entanto, perceber que esse *encontro* não se verifica na superficialidade das relações mais ou menos automatizadas que encetamos diariamente na nossa vida social. Na realidade, e falando de uma maneira geral, não há muita mais intimidade na relação com o empregado que nos serve o café, do que aquela que existe

---

<sup>14</sup> Guardini, *Mundo y Persona*, 109.

<sup>15</sup> *Ibidem*, 110.

<sup>16</sup> Santo Agostinho, Bispo de Hipona, e William Watts, *Saint Augustine's Confessions; with an English translation*, Loeb Classical Library (Londres: William Heinemann, 1912), 168.

<sup>17</sup> Cf. Adolphe Gesché, *Dios Para Pensar I - El Mal - El Hombre*, trad. Mario Sala (Salamanca: Ediciones Sigueme, 1995), 196-197.

<sup>18</sup> Luis Francisco. Ladaria Ferrer, *Introducción a la Antropología Teológica* (Estella: Verbo Divino, 1993), 90.

com a máquina em que simplesmente carregamos no botão para obter essa bebida. Da mesma maneira, não será verosímil que estabeleçamos uma relação muito mais profunda com aquela pessoa a quem perguntamos por uma direção, do que aquela que firmamos com a aplicação GPS do nosso veículo ou *smartphone*. Nestes casos, os sujeitos aproximam-se fechados em si mesmos e interagem com o *outro* enquanto objeto. Aqui, os sinais de deferência, de apreço e até de alguma identificação - não se querendo com estas palavras apoucar a nobreza de caráter de todos nós que vivemos em sociedade e lidamos todos os dias com dezenas ou centenas de pessoas - acabarão por ser mais o resultado da civilidade, da boa educação e do uso do que propriamente da abertura ao *tu* que a ideia de *encontro* exige.

O *encontro* implica risco. Exige que o *eu* se abra a um *tu*, reconhecendo-o a ele mesmo como o seu próprio *eu*, como uma *pessoa*, centro da sua própria existência. Da mesma maneira, implica a ação contrária e simétrica do *tu*, isto é, o reconhecimento de que *eu* sou o *tu* do seu *eu*. Sem o movimento convergente de ambos, os sujeitos e o reconhecimento absoluto de ambos os *eu*, o *encontro*<sup>19</sup> "não tem lugar, o todo permanece incompleto e atormentador. (...) surge um sentimento de abandono"<sup>20</sup>.

"A pessoa em singular não existe. Só existe em relação"<sup>21</sup>, e essa relação consuma-se no *amor* e manifesta-se na *solidariedade*.

Ora, e o que é o *amor*? Muitas são as definições tentadas desde os mais objetivos dos estudiosos aos mais sublimes dos artistas, recorrendo à mais elevada capacidade de pensamento e linguagem de que o ser humano é capaz. Aristóteles, no entanto, parece ter-se acercado bastante daquilo que interessa quando, há vinte e quatro séculos, disse, da

---

<sup>19</sup> Contemporâneo de Guardini, Martin Buber introduz a ideia de diálogo, de relação como objeto filosófico (mais tarde a temática da *alteridade* é desenvolvida por Emmanuel Levinas). Para Buber, a relação precede o *eu* e o *tu*. O autor da obra *Eu e Tu* (1923) centra-se no ser humano, na relação pessoal com o outro. O ser humano deve entregar-se na sua totalidade à relação dialógica com o outro. O autor compara a relação Eu-Tu com a relação Eu-Isso. O *tu* não é necessariamente positivo e o *isso* não é necessariamente negativo. Ao contemplar a natureza, uma obra de arte, essa relação poderá deixar de ser um Eu-Isso para se transformar num diálogo Eu-Tu. Estas linhas cruzam-se de forma complexa, nem sempre fácil de perceber se o *eu* "sente" o outro como um *isso*, um objecto, ou como um *tu*. A forma de agir Eu-Tu faz parte da essência humana num contexto de relação entre dois seres. A experiência Eu-Isso remete para uma relação Eu-Objeto. Buber entende que numa relação, num diálogo, o *eu* tem responsabilidade pelo seu próximo, materializando-se pela consideração que se tem pelo outro. O *eu* precisa do *tu* para ser *eu*, através da relação. O Eu-Isso recorre à linguagem para desbravar o mundo, querendo dominá-lo.

Cf. Martin Buber, *Eu e tu*, trad. Newton Zuben (São Paulo: Centauro, 2001).

<sup>20</sup> Guardini, *Mundo y Persona*, 115.

<sup>21</sup> Martín Gelabert Ballester, *Jesucristo, revelación del misterio del hombre: Ensayo de antropología teológica* (Salamanca: Editorial San Esteban, 1997), 105.

maneira mais simples possível que, "amar é querer o bem para o outro". Daqui resulta que o *amor* não será um *gosto* ou um *interesse* - pulsões originárias dos *instintos* - mas antes um ato de vontade, definitivamente independente e livre: talvez o ato "mais humano, que o homem pode realizar"<sup>22</sup>. Estamos, portanto, perante um amor desinteressado, um amor "*agapê*", um amor "*filia*" que pretende para o outro tudo aquilo que o torne melhor, tudo aquilo que o aproxime ainda mais da sua plenitude<sup>23</sup>. Na realidade, só se pode considerar verdadeiramente amor aquele que tem por objeto único o outro, *enquanto outro*, porque é pessoa e merece ser amada sem condições, sem a vista de uma qualquer vantagem próxima para o *eu*. Tomás Melendo resume todas estas considerações de maneira bem expressiva, dizendo que "amar uma pessoa é *aplaudir a Deus*"<sup>24</sup>, um ato, poder-se-ia dizer, de recriação, simultaneamente um elogio e um agradecimento pelo facto de Deus ter dado a existência a tal pessoa.

O exemplo máximo do amar o outro enquanto outro poderemos encontrá-lo personificado em Cristo, pessoa divina feita carne, o protótipo do Homem perfeito. Deus não precisa do Homem, no entanto ama-o infinitamente. A prova desse amor encontra-se na sua Paixão. Perante um homem prostrado sob o peso do pecado, Jesus deu a prova máxima de solidariedade: se o pecado é o preferir-se a si mesmo face ao *outro* e a Deus, Ele carregou os pecados da humanidade e ofereceu-Se por todos na Cruz. Tal é o extremo do amor que nos é dado contemplar e do qual podemos ter pequenos vislumbres, em maior ou menor grau, ao longo da história, nos atos de alguns homens e mulheres, os quais designamos de heroicos.

---

<sup>22</sup> Tomás Melendo, *Las dimensiones de la persona* (Madrid: Ediciones Palabra, 1999), 81.

<sup>23</sup> Sobre a relação "*eros*" e "*ágape*", atente-se na leitura que faz Bento XVI:

"Na realidade, *eros* e *agape* — amor ascendente e amor descendente — nunca se deixam separar completamente um do outro. Quanto mais os dois encontrarem a justa unidade, embora em distintas dimensões, na única realidade do amor, tanto mais se realiza a verdadeira natureza do amor em geral. Embora o *eros* seja inicialmente sobretudo ambicioso, ascendente — fascinação pela grande promessa de felicidade — depois, à medida que se aproxima do outro, far-se-á cada vez menos perguntas sobre si próprio, procurará sempre mais a felicidade do outro, preocupar-se-á cada vez mais dele, doar-se-á e desejará «existir para» o outro. Assim se insere nele o momento da *agape*; caso contrário, o *eros* decai e perde mesmo a sua própria natureza. Por outro lado, o homem também não pode viver exclusivamente no amor oblato, descendente. Não pode limitar-se sempre a dar, deve também receber. Quem quer dar amor, deve ele mesmo recebê-lo em dom. Certamente, o homem pode — como nos diz o Senhor — tornar-se uma fonte donde correm rios de água viva (cf. Jo 7,37-38); mas, para se tornar semelhante fonte, deve ele mesmo beber incessantemente da fonte primeira e originária que é Jesus Cristo, de cujo coração trespassado brota o amor de Deus (cf. Jo 19,34)."

Benedictus XVI, "Litterae encyclicae «Deus caritas est»,", AAS 98 (2006), 7.

<sup>24</sup> *Ibidem*, 85.

Esta é, em conclusão, a essência e a vocação do Homem: ser uma imagem de Deus, voltando-se para Ele e buscando n'Ele a sua realização plena.

## 2. A vida humana, dom de Deus

Resulta das últimas ideias expostas no ponto anterior que Deus nos ama infinitamente. Não será presunção dizer que outra coisa não seria de esperar do Criador. Esta convicção não é, de modo algum, gratuita. Na realidade, é até uma conclusão lógica.

Vimos, anteriormente, que o amor é um ato de vontade. Ora, o motivo da Criação é, exatamente, o amor. "O mundo não é «natural», mas criação, e criação no puro sentido da obra produzida por uma ação livre"<sup>25</sup>.

Convirá, nesta altura, explicar o que se quer dizer com "O mundo não é «natural»", algo que poderá soar sumamente estranho, num tempo em que os documentários da *National Geographic* e da *BBC Earth* chegam a todas as casas com a mesma facilidade da água canalizada e da eletricidade. Segundo uma das linhas de pensamento mais marcantes entre os pensadores da civilização grega, eram três as origens de todo o produzido: a natureza (*physis*), a arte (*techne*) e o acaso (*tyche*). A natureza e o acaso são duas faces da mesma moeda, sendo que a primeira é racional, compreensível e necessária, enquanto a segunda é inacessível à razão. Essas são as duas "forças" consideradas principais e seriam elas a razão do universo bem como a origem das realidades superiores e mais belas. Por seu turno, a arte seria uma atuação sobre o já existente e, por isso, considerada como produtora de coisas inferiores, pois apenas uma imitação da natureza. Segundo este esquema grego, o mundo seria natural, produzido pela necessidade e pelo acaso<sup>26</sup>. A tradição judaico-cristã, porém, coloca Deus como origem de toda a criação. Aquilo que existe não se deve a uma necessidade ou acaso, mas sim a uma vontade, a uma liberdade para criar. O mundo não é, por isso, natural, mas sim o resultado de Criação, Criação desejada, original, a partir do nada, sem modelos ou leis prévias<sup>27</sup>.

Daqui se pode retirar que, ao contrário do defendido pelo pensamento grego, a arte não procede da natureza, da qual é imitação, mas antecede-a e é ela mesma a sua (da natureza) origem. A consequência para o Homem será extraordinária: ele não é fruto do

---

<sup>25</sup> Guardini, *Mundo y Persona*, 24.

<sup>26</sup> Cf. Gesché, *Dios Para Pensar I*, 235-236.

<sup>27</sup> Cf. *Ibidem*, 236-237.

acaso, submetido às leis do destino e condenado à imitação; pelo contrário, o Homem - "ser singular, inconfundível e insubstituível, único"<sup>28</sup> - é resultado do querer e, tal como esse ato, ele mesmo livre.

Deus cria o universo, segundo a sua vontade, através da palavra. Ao Homem, no entanto, cria-o com "esforço pessoal": modela-o a partir do barro e inspira-lhe a vida pelas narinas. Com este simbolismo, o narrador bíblico pretende mostrar a importância do Ser Humano na criação. O Homem é criado em último lugar e colocado no centro do Jardim, que já tinha sido preparado anteriormente para o receber, para que dele usufrua e cuide, continuando, ele mesmo, a obra do Senhor.

Colocado no meio da criação, o Homem recebe o seu domínio, tal como é atestado pelo número 34 da Constituição Pastoral *Gaudium et Spes*:

"Pois o homem, criado à imagem de Deus, recebeu o mandamento de dominar a terra com tudo o que ela contém e governar o mundo na justiça e na santidade e, reconhecendo Deus como Criador universal, orientar-se a si e ao universo para Ele"<sup>29</sup>(GS, 34)

Assim se poderá concluir que não se trata de um domínio absoluto "nem implica a liberdade de usar, abusar ou dispor à sua vontade. A proibição de «comer do fruto da árvore» (Gn 2,16-17) põe em relevo que, ante a natureza visível, o homem está submetido não só às leis biológicas, mas também às morais (EV, 42)"<sup>30</sup>. Tal "limitação" em nada diminui a dignidade do ser humano. Com efeito, o Homem não é apenas "pó da terra" ou "pó das estrelas", mas uma realidade muito mais complexa. "Mais do que barro, o homem procede de Deus para voltar a Deus e não ao barro"<sup>31</sup>. Quando o cria, Deus não cria mais um objeto para juntar à contagem de todos os outros; Deus cria-o chamando-o pelo seu nome, dando-lhe todas as capacidades para responder autonomamente, ou seja, para ser *pessoa*, um *outro* num diálogo interpessoal.

---

<sup>28</sup> Joseph Gevaert, *El Problema del Hombre, Introducción a la Antropología Filosófica*, trad. Alfonso Ortiz (Salamanca: Ediciones Sigueme, 1981), 65.

<sup>29</sup> Sacrosanctum Concilium Oecumenicum Vaticanum II, "Constitutio pastoralis de Ecclesia in mundo huius temporis «Gaudium et spes», " AAS 58 (1966), 34.

<sup>30</sup> Gerardo del Pozo Abejón, "Dios Creador Y Señor de la Vida Humana" in *Comentario Interdisciplinar A La «Evangelium Vitae»*, ed. Ramon Lucas Lucas. (Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1996), 326.

<sup>31</sup> Ballester, *Jesucristo, revelación del misterio del hombre*, 84.

Destacando o caráter relacional da pessoa humana, que se pode subentender no final do parágrafo anterior, João Paulo II, na encíclica *Evangelium Vitae*, fala das qualidades intrínsecas com que Deus habilitou o Homem para que este se possa relacionar com Ele: a razão e a capacidade de conhecer a verdade, o discernimento do bem e do mal, a vontade livre, a capacidade de conhecer e amar o seu Criador e a vocação para a incorruptibilidade<sup>32</sup>. Estas características são a raiz da dignidade e superioridade humana sobre as restantes criaturas e a concretização da imagem de Deus em nós, uma vez que ao "homem foi dada *uma dignidade sublime*, que tem as suas raízes na ligação íntima que o une ao seu Criador: no homem, brilha um reflexo da própria realidade de Deus"<sup>33</sup>(EV, 34).

Esse reflexo é a face apreensível da *imago Dei* existente em nós. Várias são as leituras que os teólogos e exegetas fazem da *imagem* e da *semelhança* de Deus no Homem, não só sincrónica como diacronicamente, apesar do reconhecimento da sua importância central para a compreensão bíblica da natureza humana e fundamento da sua dignidade.

Essa importância é tanto maior quanto na "Encarnação manifesta-se a grandeza do ser humano. Se Deus se fez homem, ser homem é o maior que se pode ser"<sup>34</sup>. Na verdade, se aceitamos o caráter simultaneamente humano e divino de Cristo e se este é o cúmulo da perfeição humana, então o Homem, naquilo que tem de comum com Cristo, será necessariamente uma imagem de Deus, pois "a possibilidade de que Deus se possa fazer homem (...) é a mais profunda consequência de que o homem tenha sido criado à imagem de Deus"<sup>35</sup>.

Esta dignidade que resulta do facto de o Ser Humano ser especificamente criado por Deus não sai sequer beliscada pelo atual conhecimento científico que coloca o ser humano como o mais recente elo de uma longa cadeia evolucionária. Pio XII na encíclica papal *Humani Generis*, não excluindo a possibilidade de o corpo humano proceder do mundo animal, afirma categoricamente, tal como todo o Magistério da Igreja que lhe é anterior e posterior, que "as almas são diretamente criadas por Deus"<sup>36</sup>(HG, 36) e são imortais.

---

<sup>32</sup> Cf. Johannes Paulus II, "Litterae Encyclicae «Evangelium Vitae»," AAS 87 (1995), 34.

<sup>33</sup> Johannes Paulus II, "Litterae Encyclicae «Evangelium Vitae»," AAS 87 (1995), 34.

<sup>34</sup> Ballester, *Jesucristo, revelación del misterio del hombre*, 86.

<sup>35</sup> *Ibidem*, 86.

<sup>36</sup> Pius XII, "Litterae Encyclicae «Humani generis»," AAS 42 (1950), 36.

Verifica-se, no entanto, ao longo dos tempos, uma deriva da fundamentação da existência humana de Deus para o Homem, a troca do teocentrismo pelo antropocentrismo, que, paradoxalmente, tem levado a um descentramento da importância da vida, o qual tem levado ao desenvolvimento daquilo a que a Igreja chama a *cultura da morte*. A sua raiz encontra-se na visão perversa da *liberdade*, uma vez que é vista separada dos valores absolutos do *bem* e da *verdade* e se projeta de modo individualista, sem a vinculação constitutiva com os demais<sup>37</sup>.

O reconhecimento da suma dignidade humana era, segundo S. Tomás de Aquino, consequência necessária da fé em Deus Criador. Não será portanto de estranhar que, ao perder-se o sentido de Deus Criador, se perca também o sentido da dignidade da vida humana, abrindo a porta a uma série de atentados contra ela. É isso que, citando a *Gaudium et Spes*, João Paulo II mostra ao dizer que sem "o Criador, a criatura não subsiste. (...) Antes, se se esquece Deus, a própria criatura se obscurece"<sup>38</sup>(EV, 22). Tais palavras ganham especial importância nos nossos dias, tendo em conta o desenvolvimento científico e tecnológico que alcançámos e os novos desafios que todos os dias por ele nos são colocados.

Tendo perdido a referência do Criador, foi colocado em risco o reconhecimento da *singularidade e transcendência* do Ser Humano. Este encontra-se agora diminuído face ao resto da criação, em virtude de uma "divinização" da natureza, que lhe retira qualquer legitimidade de ação sobre a mesma, em proveito próprio. Simultaneamente, vê a sua vida "coisificada" e, por isso, passível de domínio e manipulação sem quaisquer limites, concretizados nos atropelos à liberdade e dignidade humanas com os quais constantemente somos confrontados.

Ora, a encíclica *Evangelium Vitae* ensina que "a vida, sobretudo a humana, pertence unicamente a Deus: por isso, *quem atenta contra a vida do homem, de algum modo atenta contra o próprio Deus*"<sup>39</sup>(EV, 9). O delito contra a vida é, portanto, algo que clama ao céu e ofende diretamente ao próprio Criador. Daí se infere facilmente que "*Deus é o único senhor* [da vida]: o homem não pode dispor dela"<sup>40</sup>(EV, 39). Esta dedução tem o duplo sentido de (i) não só enfatizar a origem da vida, (ii) como também de atestar a sua sacralidade e a inviolabilidade, visto tratar-se da propriedade exclusiva e dom de Deus.

---

<sup>37</sup> Cf. Johannes Paulus II, "Litterae Encyclicae «Evangelium Vitae»," AAS 87 (1995), 18-20.

<sup>38</sup> *Ibidem*, 22.

<sup>39</sup> *Ibidem*, 9.

<sup>40</sup> *Ibidem*, 39 [nota do autor].

Fica assim definitivamente assente que "ninguém pode escolher arbitrariamente viver ou morrer; efetivamente, senhor absoluto de tal decisão é apenas o Criador, Aquele em quem «vivemos, nos movemos e existimos» (Act 17,28)"<sup>41</sup>(EV, 47), pois só "Deus é senhor da vida, desde o princípio até ao fim"<sup>42</sup>(EV, 53).

### 3. A dignidade da pessoa e os Direitos Humanos

Posto que sempre se intuiu como digno, e por isso, superior a todas as outras realidades da Terra, o Homem questiona-se desde os tempos mais remotos, sobre o fundamento da sua dignidade.

Para os gregos, este situava-se na presença divina no Homem, na sua alma. Os romanos, através de Cícero, colocavam-no no carácter profundamente distinto do Homem face ao restante reino animal. Para o Cristianismo, tal como foi abordado no ponto anterior, o fundamento da dignidade encontra-se no facto de o Homem ter sido criado à imagem e semelhança de Deus, sendo, por isso, a única criatura "capaz de conhecer e amar o seu Criador, e por este constituído senhor de todas as criaturas terrenas, para as dominar e delas se servir, dando glória a Deus"<sup>43</sup>. Esta ideia é explorada e enfatizada por Jürgen Moltmann quando nos diz que

"Para a fé cristã, a dignidade do homem radica no facto de que este deve buscar a Deus, seu criador e redentor, fundamento da sua existência, para corresponder-lhe. Com o símbolo da semelhança com Deus, abarca-se o homem «que busca a Deus» e o homem que «corresponde a Deus» (K. Barth). Pois o homem que busca a Deus é o começo, e o homem que corresponde a Deus é a meta da história de Deus com o mundo"<sup>44</sup>.

Perante tal doutrina, vamos ao encontro do exposto no primeiro ponto deste capítulo e verificamos que somos levados a entender o Homem como um *tu* de Deus,

---

<sup>41</sup> *Ibidem*, 47.

<sup>42</sup> *Ibidem*, 53.

<sup>43</sup> Sacrosanctum Concilium Oecumenicum Vaticanum II, "Constitutio pastoralis de Ecclesia in mundo huius temporis «Gaudium et spes», " AAS 58 (1966), 12.

<sup>44</sup> Jürgen Moltmann, *La Dignidad Humana*, trad. Faustino Martínez Goñi (Salamanca: Ediciones Sigueme, 1993), 18.

como *persona* e, por isso, impedido de ser usado como meio, como instrumento, mas apenas possível de ser visto enquanto fim. Da mesma maneira, visto que "este ser humano criado por Deus é o homem e a mulher"<sup>45</sup>(Gn 1,27), o Homem, à semelhança de Deus ele mesmo Trinitário, apenas se poderá realizar em sociedade, em comunidade de irmãos, onde o seu ser seja total e incondicionalmente respeitado e potenciado. Também o domínio sobre a restante criação visível, um domínio responsável e em comunhão com ela, faz parte da dignidade humana. Essa soberania implica, porém, não apenas o presente como também o futuro, pelo que o ser humano é responsável pela construção de um mundo adequadamente estruturado para si e para os seus descendentes<sup>46</sup>.

Se a dignidade humana encontra parte da sua fundamentação na teologia, nomeadamente na *imago Dei*, também a poderá buscar na filosofia. Neste campo, é inevitável falar em «dignidade» sem passar pela figura de Immanuel Kant. Na sua obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, o filósofo alemão diz-nos que

"No reino dos fins tudo tem ou um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem um preço, pode-se pôr em vez dela qualquer outra como equivalente; mas quando uma coisa está acima de todo o preço, e portanto não permite equivalente, então tem ela dignidade."<sup>47</sup>.

Com efeito, acrescenta, "aquilo porém que constitui a condição só graças à qual qualquer coisa pode ser um fim em si mesma, não tem somente um valor relativo, isto é um preço, mas um valor íntimo, isto é dignidade"<sup>48</sup>, o que, mais uma vez, nos confirma a ideia-chave de que o homem é um fim em si.

Tomás de Aquino já no século XIII houvera fundamentado a dignidade humana na «razão», característica que distingue o Homem face a todos os outros seres materiais<sup>49</sup>. Cinco séculos depois, Kant volta como que a fazer o mesmo, ao fundamentar a dignidade da pessoa na autonomia conferida ao Homem pela razão, isto é, na capacidade de guiar-se livremente pelas leis por si mesmo ditadas, e não pelas leis impostas pela natureza.

---

<sup>45</sup> *Bíblia Sagrada*, 2.

<sup>46</sup> Cf. Moltmann, *La Dignidad Humana*, 18-26.

<sup>47</sup> Immanuel Kant, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, trad. Paulo Quintela (Lisboa: Edições 70, 2007), 77.

<sup>48</sup> *Ibidem*, 77.

<sup>49</sup> Cf. Michel Renaud, "A dignidade do ser humano como fundamentação ética dos Direitos do Homem," *Brotéria*, 148 (1999): 138.

A dignidade é assim constituída como um conceito ético: exige o respeito incondicional do ser humano. O «respeito» é o reconhecimento do *outro* enquanto ser humano, ou seja, o reconhecimento de que o *outro* tem o poder e o dever de assumir o sentido da sua própria existência. «Incondicional» significa que não depende do arbítrio da pessoa que, de outra maneira, poderia reconhecer a dignidade apenas em alguns grupos ou classes humanas, conforme as suas tendências e vontades<sup>50</sup>.

Esta fundamentação da dignidade, afastada de qualquer cômputo teológico, não deixa de ter pertinência e desfruta da virtude de dispensar algumas dificuldades que se levantariam, quando discutida em grupos com membros oriundos de sistemas culturais e religiosos diversos. Não é menos verdade, porém, que um outro grande problema se vem colocar: sem um alicerce "externo" onde se enraizar robustamente, corre-se o risco de, por deriva da definição do conceito de «Homem» - e a História está cheia de maus exemplos -, o próprio conceito de «dignidade» sair também beliscado. Efetivamente, quando o ser humano se quer substituir a Deus, ele faz fracassar a imagem de Deus que há em si e atenta, por isso, contra a sua própria dignidade e contra os seus próprios direitos, que são os do Homem, enquanto Homem. Surge assim a inimizade com os homens e mulheres, com Deus e com a natureza, visto que com eles começa a disputar o poder, num deturpar das verdadeiras relações que deveria manter. "Deus converte-se para ele [o Homem] em juiz, o outro homem em inimigo, e a natureza em algo estranho"<sup>51</sup>.

Ora, é com base no reconhecimento cada vez mais difundido da dignidade da pessoa humana e no fluir da História que chegamos à concepção contemporânea dos Direitos Humanos. Aqui, a utilização do adjetivo «contemporânea» não é, de modo algum, acidental ou meramente estilístico. Na realidade, o conceito de «direitos humanos» não só tem sofrido significativas mutações ao longo da história - a palavra assume aqui o significado de «atualizada» -, como também se podem considerar, face ao todo da História, como relativamente recente - aqui a palavra tem o significado de «atual».

Importará, então, fazer uma breve resenha histórica da evolução dos direitos humanos. Como ponto de partida - bem remoto mas nem por isso pouco importante - podemos começar por reparar no reinado de David, cerca de 1000 anos antes de Cristo vir ao mundo. Foi esse monarca, que unificou Israel, que, pela primeira vez na história política da humanidade, se declarou "apenas" delegado de Deus, responsável pela

---

<sup>50</sup> Cf. *Ibidem*, 141-143.

<sup>51</sup> Moltmann, *La Dignidad Humana*, 30.

execução da Lei, e não, ele mesmo, Deus, legislador e senhor absoluto dos seus territórios e súbditos. Passando da figura de *Senhor* à figura de *Ministro* (do Latim, “*aquele que serve*”), dava-se início, de forma tão incipiente quanto indelével, ao processo que centenas de anos mais tarde resultaria na criação daquilo a que chamamos o *Estado de Direito*. De referir ainda, que ele governou sobre o povo que recetor do Decálogo, código divino, ele mesmo garantia de direitos fundamentais, se devidamente observado. Atribuiu-se a Ciro, o Grande, fundador do império persa, no século VI a.C., a libertação de muitos escravos, a concessão da escolha da religião e a aceitação da igualdade racial. Embora a razão para tais factos seja entendida por vários críticos como ação política para garantir a unidade do seu império - Ciro detinha o poder sobre os povos de várias nações e credos - , também não poderemos deixar de notar - mesmo reconhecendo a grande distância que os separava do moderno conceito de «Direitos do Homem» - que os decretos gravados naquilo que é conhecido como o Cilindro de Ciro se assemelham aos nossos olhos, tal como lhes chamou o então Secretário Geral das Nações Unidas, Sithu U Thant, como uma "antiga declaração dos direitos humanos". Simultaneamente, em Atenas, criavam-se as primeiras instituições democráticas que, colocando o seu fundamento no primado da lei e na participação ativa dos cidadãos na vida pública, admitiam, em última instância, a igualdade entre estes. Embora a questão levante alguma polémica entre os autores, vale a pena fazer uma menção a Hipócrates, comumente conhecido como o pai da medicina ocidental, e ao juramento a si atribuído, fórmula pela qual os médicos juram praticar a sua atividade de forma honesta, sempre com o fito na proteção da vida.

Após o modelo grego, surgiu a República Romana e a vasta construção legislativa que, ainda nos nossos dias, constitui a base do nosso Direito.

À dissolução do Império Romano seguiu-se um período de feudalismo em reação ao qual, nos séculos XII e XIII, começaram a surgir as primeiras manifestações de rebeldia. Entre elas, destaca-se a Magna Carta, assinada em Inglaterra, em 1215, e hoje entendida como importante ponto de viragem na luta pela liberdade. Nesse documento, esboçado pelo Arcebispo da Cantuária, limitava-se o poder dos monarcas da Inglaterra, que viam a sua vontade sujeita aos princípios da lei. Destacam-se, por serem de especial relevância para este estudo, as cláusulas 39 e 40, que livremente se traduzem da obra *Magna Carta & Parliament*:

"Nenhum homem livre será capturado, aprisionado ou privado dos seus direitos ou posses, ou proscrito, ou exilado, ou de alguma maneira privado

da sua posição, nem atuaremos violentamente contra ele, ou mandaremos alguém para o fazer, a não ser por julgamento legal dos seus pares ou pela lei da terra." (Cláusula 39)

"A ninguém venderemos, a ninguém negaremos ou atrasaremos direito ou justiça." (Cláusula 40)<sup>52</sup>

O exacerbar do centralismo régio, verificado nos séculos seguintes ao final da Idade Média e cujo protótipo se pode verificar particularmente nos impérios coloniais ibéricos, serviu de rastilho para o ressurgimento de uma nova vaga de resistência à tirania e de luta por maior liberdade que têm o seu auge na Petição de Direito, na Inglaterra, em 1628, iniciada por Sir Edward Coke no reinado de Carlos I. Aí, com base em documentos anteriores, mais uma vez se afirmava a impossibilidade de serem impostos novos tributos sem o consentimento do Parlamento, a proibição de encarceramento sem motivo demonstrado, a impossibilidade de os soldados se aquartelarem nas casas dos cidadãos e o impedimento de se invocar a Lei Marcial em tempo de paz. Os princípios preconizados por este documento beneficiariam preferencialmente o clero e a nobreza, no entanto foram-se também alastrando à burguesia rica, o que permitiu, sem dúvida, a afirmação do capitalismo industrial que marcou os séculos seguintes.

O final do século XVIII foi especialmente importante, tendo em conta que, nessa altura, se deram a independência dos Estados Unidos da América e a revolução francesa. Composta por Thomas Jefferson, a Declaração de Independência dos Estados Unidos da América é, de entre os documentos mais conhecidos a nível mundial, aquele que apresenta a primeira referência aos direitos humanos:

"Nós consideramos estas verdades como evidentes por si mesmas, que todos os homens foram criados iguais, que foram dotados pelo seu Criador de certos direitos inalienáveis, que entre estes se encontram a vida, a liberdade e a busca da felicidade."<sup>53</sup>

---

<sup>52</sup> David Carpenter e David Prior, *Magna Carta & Parliament*, 8 (Houses of Parliament - Parliamentary Archives, 2015).

<sup>53</sup> *Declaração unânime dos treze Estados Unidos da América*, trad. Salvador Mourelo (GZe-ditora), [http://agal-gz.org/faq/lib/exe/fetch.php?media=gze-ditora:declaracao\\_da\\_independencia\\_eua.pdf](http://agal-gz.org/faq/lib/exe/fetch.php?media=gze-ditora:declaracao_da_independencia_eua.pdf).

Treze anos depois, em 1789, na sequência da revolução francesa, surge a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que declara que todos os "homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos"<sup>54</sup> e proclama a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão como prerrogativas de todos os cidadãos. As primeiras dez emendas à Constituição dos Estados Unidos da América, conhecida também como Declaração dos Direitos, datadas de 1791, vêm reforçar a proteção de várias liberdades das quais importam destacar a liberdade de expressão e de religião, bem como a liberdade de assembleia e a liberdade de petição. Além disso, impede que o Congresso faça qualquer lei que vise o estabelecimento de uma religião do Estado e proíbe o Governo Federal de privar qualquer pessoa da sua vida, liberdade ou propriedade sem o recurso aos necessários processos da lei.

A instauração dos princípios atrás mencionados teve como consequência inevitável a mudança do paradigma da legitimidade política. O poder pertence, agora, ao povo e é dele que deriva, pelo que os governantes passam a ser seus servidores, não senhores.

O passo seguinte na caminhada dos direitos do ser humano foi dado em 1864, quando, sob o impulso de Henri Dunant, se deu a conferência diplomática que viria a ficar conhecida como a primeira Convenção de Genebra. Aí, e nas revisões subsequentes, foram instituídos princípios fundamentais com o objetivo de minorar o sofrimento dos soldados caídos prisioneiros, doentes ou feridos, assim como o das populações atingidas por conflitos armados. Foi também a partir desta Convenção que se instituiu a Comissão Internacional da Cruz Vermelha.

Todo o processo de tomada de consciência da dignidade humana e do reconhecimento gradual do Homem enquanto detentor de direitos básicos não impediu que o a primeira metade do século XX assistisse às duas maiores guerras que a humanidade jamais presenciou. Foi precisamente o sofrimento emergente da Segunda Guerra Mundial, causado pelos milhões de mortos aos quais se somaram os milhões de sobreviventes sem lar ou comida, que serviu de catalisador para uma nova compreensão do mundo e daqueles que o habitam e veio consolidar a afirmação histórica dos direitos humanos. Assim, em 1945, realizou-se a Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional, presidida por Alger Hiss, na qual tomaram parte delegados de

---

<sup>54</sup> "Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen", consultado em 11 de março, 2017, <https://www.legifrance.gouv.fr/Droit-francais/Constitution/Declaration-des-Droits-de-l-Homme-et-du-Citoyen-de1789>.

cinquenta nações aliadas com o propósito de formar um corpo internacional para a promoção da paz e a prevenção de futuras guerras. A Carta desta nova organização entrou em efeito no dia 24 de outubro desse mesmo ano e a data ainda hoje é celebrada como o Dia das Nações Unidas.

Foi da Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas que, sob a presidência de Eleanor Roosevelt, redigido por representantes de todas as regiões do mundo e abarcando as suas diferentes tradições legais, viria a sair o documento aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, conhecido como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, na qual, ao longo dos seus 30 artigos, se traçavam os direitos fundamentais que formam a base para uma sociedade democrática e de entre os quais poderemos destacar o direito à vida, a igualdade perante a lei, e a liberdade de pensamento e expressão. Deste modo, se assinala a internacionalização definitiva e o aprofundamento dos Direitos Humanos ao afirmar-se que "o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos direitos seus iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, justiça e paz no mundo"<sup>55</sup>.

Foi longo o caminho percorrido até esta Declaração. No entanto, o desenvolvimento e a defesa dos Direitos do Homem são, uma missão que compete a todos e longe de estar terminada, tal como propugna a Constituição Pastoral *Gaudium et Spes*:

"Procurem as instituições humanas, privadas ou públicas, servir a dignidade e o destino do homem, combatendo ao mesmo tempo valorosamente contra qualquer forma de sujeição política ou social e salvaguardando, sob qualquer regime político, os direitos humanos fundamentais"<sup>56</sup>(GS, 29).

Olhando à nossa volta, poderemos ver que o Homem continua sujeito não só às maiores atrocidades bélicas, como à exploração económica e laboral, assim como a novas ameaças, entretanto surgidas, nomeadamente no campo das biotecnologias. Isso o atestou

---

<sup>55</sup> "Declaração Universal dos Direitos do Homem de 10 de dezembro de 1948", *Diário da República*, nº 57/78, I Série A, de 9 de março de 1978, 489.

<sup>56</sup> Sacrosanctum Concilium Oecumenicum Vaticanum II, "Constitutio pastoralis de Ecclesia in mundo huius temporis «Gaudium et spes»,", AAS 58 (1966), 29.

João Paulo II na Carta Encíclica *Evangelium Vitae* e podemos nós confirmar como perfeitamente atualizado:

"Hoje, este anúncio torna-se particularmente urgente pela impressionante multiplicação e agravamento das ameaças à vida das pessoas e dos povos, sobretudo quando ela é débil e indefesa. Às antigas e dolorosas chagas da miséria, da fome, das epidemias, da violência e das guerras, vêm-se juntar outras com modalidades inéditas e dimensões inquietantes"<sup>57</sup> (EV, 3).

Face a esta situação, "esse dever e esse direito do Povo de Deus de proclamar e defender a dignidade da pessoa humana impõe-se particularmente na nossa época"<sup>58</sup>. Enquanto raiz de todos os direitos humanos, tal dignidade é mais sólida se o seu fundamento for considerado à luz do sobrenatural, como dádiva de Deus. Com efeito, "a fonte última dos direitos humanos não se situa na mera vontade dos seres humanos, na realidade do Estado, nos poderes públicos, mas no mesmo homem e em Deus, seu Criador"<sup>59</sup>.

### Síntese

Procurou-se estabelecer, ao longo deste capítulo, a base daquilo que dá título ao presente Relatório: a dignidade humana, em geral, a velhice, em particular. Para isso, começámos por explorar o mais geral dos conceitos que lhes são comuns: o que é *ser pessoa*. Reparámos que o vocábulo «*persona*», de onde evoluiu o nosso termo «*pessoa*», sofreu uma evolução semântica ao longo dos séculos até ao sentido que hoje lhe damos e que corresponde àquele ser complexo e polifacetado que, perante o universo, consegue dizer «eu». Percebemos também que o ser humano apenas se realiza plenamente na relação com o *outro*, a qual se concretiza no *amor*.

---

<sup>57</sup> Johannes Paulus II, "Litterae Encyclicae «Evangelium Vitae»,", AAS 87 (1995), 3.

<sup>58</sup> Comissão Teológica Internacional, *A Pessoa Humana*, trad. Isabel de Castro (Lisboa: Rei dos Livros, 1998), 19.

<sup>59</sup> Conselho Pontifício «Justiça e Paz», *Compêndio da Doutrina Social da Igreja* (Cascais: Principia, 2005), 106.

Vimos, de seguida, que a vida humana é dom de Deus. Ela é, aliás, *o dom*; a primeira de todas as propriedades com que Deus nos enriqueceu, somente por amor, e que, pela sua especificidade enquanto Sua *imagem e semelhança*, nos coloca no centro e também no vértice superior de toda a criação. É exatamente o facto de sermos *imagem* de Deus que nos confere a *dignidade* de que somos portadores, mesmo quando a tentamos negar ou simplesmente a esquecemos.

Divisámos, por fim, que essa *dignidade* é, com efeito, intrínseca ao Homem e é univocamente reclamada a necessidade de ser respeitada incondicionalmente. Tal reivindicação, que exige que o Homem seja visto sempre como um fim e nunca como um meio, percorre também a história da afirmação dos Direitos Humanos. Estes nem sempre foram vistos e compreendidos da mesma maneira, no entanto a evolução social operada aos longo dos séculos, e marcada por eventos importantes em pontos específicos da História, conduziu-nos à moderna conceção do termo e à fixação de prerrogativas básicas das quais todos devemos usufruir e na base das quais podemos colocar o direito à vida.

## CAPÍTULO II - A PESSOA IDOSA – RECONHECER E CUIDAR

O envelhecimento é um fenómeno demográfico recente, fruto do desenvolvimento económico-social, no qual se verifica um declínio da natalidade, o aumento da esperança média de vida e um fraco saldo natural. Este fenómeno, associado às restantes contingências do nosso tempo, tem proporcionado o aparecimento de novas realidades cujo impacto começa a ser cada vez mais relevante na maneira como a sociedade se estrutura e atua.

Assim, e para melhor tentar perceber o problema - pois verdadeiramente de um problema se trata a partir do momento em que a esta situação tem propiciado situações que atentam contra a dignidade humana e o geram o aparecimento da ansiedade e sofrimento - no primeiro ponto deste capítulo, far-se-á uma rápida viagem, através de diferentes geografias e épocas, pelo estatuto e tratamento que diversos povos e civilizações têm dispensado, até aos nossos dias, aos seus anciãos.

De seguida, no ponto dois, valorizar-se-á a imagem do idoso com base em vários relatos bíblicos dos quais ele é protagonista, mostrando como esta idade, apesar de todos os estereótipos que possam apontar no sentido contrário, pode continuar a ser frutuosa e plena de novidade e dinamismo.

Finalmente, no último ponto, procurar-se-á lembrar, de maneira muito prática, que o idoso continua a ser plenamente *pessoa*, sendo-lhe, por isso, devido todo o cuidado de que necessita<sup>60</sup>.

---

<sup>60</sup> «Não me rejeites no tempo da velhice; não me abandones, quando já não tiver forças» (Sl 71/70,9). É o brado do idoso, que teme o esquecimento e o desprezo. Assim como Deus nos convida a ser seus instrumentos para escutar a súplica dos pobres, assim também espera que ouçamos o brado dos idosos. Isto interpela as famílias e as comunidades, porque «a Igreja não pode nem quer conformar-se com uma mentalidade de impaciência, e muito menos de indiferença e desprezo, em relação à velhice. Devemos despertar o sentido colectivo de gratidão, apreço, hospitalidade, que faça o idoso sentir-se parte viva da sua comunidade. Os idosos são homens e mulheres, pais e mães que, antes de nós, percorreram o nosso próprio caminho, estiveram na nossa mesma casa, combateram a nossa mesma batalha diária por uma vida digna». Por isso, «como gostaria duma Igreja que desafia a cultura do descarte com a alegria transbordante dum novo abraço entre jovens e idosos!»

São João Paulo II convidou-nos a prestar atenção ao lugar do idoso na família, porque há culturas que, «especialmente depois dum desenvolvimento industrial e urbanístico desordenado, forçaram, e continuam a forçar, os idosos a situações inaceitáveis de marginalização». Os idosos ajudam a perceber «a continuidade das gerações», com «o carisma de lançar uma ponte» entre elas. Muitas vezes são os avós que asseguram a transmissão dos grandes valores aos seus netos, e «muitas pessoas podem constatar que devem a sua iniciação na vida cristã precisamente aos avós». As suas palavras, as suas carícias ou a simples presença ajudam as crianças a reconhecer que a história não começa com elas, que são herdeiras dum longo caminho e que é necessário respeitar o fundamento que as precede. Quem quebra os laços com a história terá dificuldade em tecer relações estáveis e reconhecer que não é o dono da realidade. Com efeito, «a atenção aos idosos distingue uma civilização. Numa civilização, presta-se atenção ao idoso? Há lugar para o idoso? Esta civilização irá em frente, se souber respeitar a sabedoria dos idosos».

## 1. O idoso na sociedade

A velhice não foi sempre valorizada da mesma forma nos diferentes pontos da História e da Geografia. Ao longo da História é possível verificar que o lugar ocupado e a importância dada à velhice depende de vários fatores entre os quais podem ser destacados o papel e a dimensão da família, o poder, a riqueza, a religião e mesmo as preocupações com a saúde. A evolução dessa diferença é cíclica, sendo que os anciãos ganham mais importância nas sociedades onde estão ou em maioria ou em minoria, seja pela força dos números que adquirem, seja pelo facto de se tornarem incomuns.

Nas sociedades primitivas, a proporção dos idosos era diminuta, pois o número daqueles que tinham a sorte de sobreviver até uma idade mais avançada era escasso.

Nos povos nómadas, em que as dificuldades de conseguir alimento e de defesa tinham um grande peso na sociedade, o valor dos anciãos dependia da sua capacidade física para as superar. Se essa capacidade fosse baixa, podiam ser vistos como um peso e abandonados à morte, como em algumas tribos africanas e entre os índios Creek, onde o velho era deixado numa cabana afastada, com um pouco de água e comida, e deixado para morrer. No Japão, os velhos eram levados para morrer nas montanhas ou outro lugar remoto, num ato denominado *Ubasute*. Em alguns povos que enfrentavam condições extremas de vida, como na Sibéria ou no Extremo Oriente, alguns idosos procuravam "voluntariamente" o suicídio. Na selva boliviana e entre os índios Ojibwe das margens do lago Winnipeg, eram oferecidos em sacrifício aos deuses. Entre aqueles, como em algumas tribos de Bali, ilhas Fiji e esquimós siberianos Chukchi, que criam na

---

A falta de memória histórica é um defeito grave da nossa sociedade. É a mentalidade imatura do «já está ultrapassado». Conhecer e ser capaz de tomar posição perante os acontecimentos passados é a única possibilidade de construir um futuro que tenha sentido. Não se pode educar sem memória: «Recordai os dias passados» (Heb 10,32). As histórias dos idosos fazem muito bem às crianças e aos jovens, porque os ligam à história vivida tanto pela família como pela vizinhança e o país. Uma família que não respeita nem cuida dos seus avós, que são a sua memória viva, é uma família desintegrada; mas uma família que recorda é uma família com futuro. Por isso, «numa civilização em que não há espaço para os idosos ou onde eles são descartados porque criam problemas, tal sociedade traz em si o vírus da morte», porque «se separa das próprias raízes». O fenómeno contemporâneo de sentir-se órfão, em termos de descontinuidade, desenraizamento e perda das certezas que dão forma à vida, desafia-nos a fazer das nossas famílias um lugar onde as crianças possam lançar raízes no terreno duma história colectiva."

Francisco, "Exortação Pós-Sinodal «Amoris Laetitia»,» (19 de Março de 2016), 191-193, consultado em 24 de abril, 2017

[http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/apost\\_exhortations/documents/papa-francesco\\_esortazione-ap\\_20160319\\_amoris-laetitia.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20160319_amoris-laetitia.html).

reincarnação, crença segundo a qual recuperariam o estado físico que possuíam na altura da morte, não era desejável morrer velho.<sup>61</sup>

Em épocas mais favoráveis, porém, em que a alimentação e a sobrevivência estão mais asseguradas, os velhos são respeitados e honrados, garantindo um papel social importante. Entre os Yaghan, da Terra do Fogo, e entre os camponeses da China, a família formava um grupo muito forte e unido no qual os idosos continuavam integrados. Entre os índios Navajo, a sabedoria garantia autoridade aos idosos. Da mesma maneira, em muitos outros povos que não dominavam a escrita, os idosos representavam a base do conhecimento e do saber; mais do que como uma biblioteca itinerante, funcionavam, na realidade, uma biblioteca viva. Daí a expressão feita mundialmente famosa por Amadou Hampâté Bâ quando, na UNESCO, afirmou que "na África, quando um velho morre, é uma biblioteca que arde". Os Incas, que possuíam uma hierarquia social muito rígida, distribuía os velhos por categorias consoante fossem surdos, capazes de andar, de comer sozinhos e outras características relacionadas com o seu estado físico. A eles competia, porém, o aconselhamento dos dirigentes e a função de verdadeiro arquivo vivo e eram, por isso, cuidados pela comunidade. No Egito, os anciãos faziam parte dos tribunais e eram os intérpretes das leis e papiros datados vários séculos antes da nossa era comprovam a necessidade de lhes dar ouvidos, por representarem a sabedoria<sup>62</sup>.

Cada civilização tinha um modelo de ancião e julgava os seus velhos em função dele. Tal como hoje, ao longo da História, é possível observar a ambiguidade com que a velhice era e é ainda olhada: ora como símbolo de sabedoria e experiência, ora como decrepitude e fardo.

Tabuletas assírias do século VIII a.C. testemunham a preocupação com o envelhecimento e a procura de um remédio para ele. Para os taoístas, a sua causa estava no desequilíbrio das forças opostas, o *yin* e o *yang*. No mundo prehelénico, em geral, respeitava-se o ancião e entre os persas não há registo de conflitos intergeracionais importantes. Entre os gregos, a velhice parecia ser mais respeitada na cidade-estado de Esparta. Aí, eles eram os encarregados de formar os jovens e ocupavam um lugar privilegiado. Em Atenas, todavia, embora tivesse havido várias fases, o seu poder e influência foi-se diluindo progressivamente. Com efeito, a velhice começou a ser associada à fealdade e cada vez mais repudiada. Ainda assim, não obstante afastados do

---

<sup>61</sup> Cf. Inmaculada de la Serna de Pedro, *Manual de Psicogeriatría Clínica*, (Barcelona: Masson, 2001), 7-10.

<sup>62</sup> *Ibidem*, 8-13.

poder ativo, os anciãos mantinham alguma função consultiva e vários vultos dessa civilização, como Hipócrates ou Plutarco, contribuíram para uma valorização da velhice, fosse através da investigação das causas da mesma, fosse através do incentivo à atividade política, e o Cícero dedicou-lhe um tratado, *De Senectute*, no qual afirmava a vitalidade dos velhos: "*nemo enim est tam senex qui se annum non putet posse vivere*"<sup>63</sup> ("na verdade ninguém é tão velho que pense não poder viver mais um ano"). Mais tarde, em Roma, o problema revelou-se de forma mais incisiva. O direito outorgava ao *paterfamilias* o poder absoluto sobre os membros da sua casa. Inevitavelmente, a impaciência dos filhos para chegar ao poder foi crescendo e originando choques geracionais. Durante o tempo da república, o Senado - literalmente a casa dos velhos - era a manifestação máxima do poder dos anciãos. Com a invasão bárbara e da qual resultou a queda do Império Romano, cresce a instabilidade social e os mais velhos ficam também mais vulneráveis. Os merovíngios, por exemplo, reservam-lhes um papel importante nos tribunais e na educação dos príncipes mas, mesmo assim, a sua maior debilidade face aos jovens e adultos torna-os, muitas vezes, indesejados. De notar, contudo, que na Idade Média a proporção de idosos era relativamente baixa pois as guerras, as doenças e as condições de vida, em geral, impediam que mais gente chegasse a idades mais avançadas. Com o Renascimento, a situação dos idosos volta a melhorar, pelo menos para comerciantes e para a nova classe da burguesia, que começava agora a impor-se pela sua riqueza. Porém, do ponto de vista simbólico, o Renascimento foi também uma época em que se exaltava mais a beleza e a juventude, remetendo a velhice para um plano inferior, associada também à ideia, nunca agradável, da morte. É nesta época que se começa a colocar a ideia de uma "reforma" digna, embora tal apenas se pudesse aplicar às classes mais altas, visto que os pobres continuariam obrigados ao trabalho ou à mendicância. Com o passar dos séculos, a melhoria das condições de vida, que não foi estranha à diminuição das epidemias, permitiu uma maior taxa de sobrevivência entre as crianças e os jovens, pelo que a proporção dos idosos voltou a decrescer. O Romantismo traz consigo a nostalgia de tempos antigos, a valorização dos ideais presentes nas fundações das nações, o elogio dos heróis e das tradições populares e, com ele, sobressai a imagem do velho bom, sábio, experimentado, guardião dos altos valores. Contudo, a Revolução Industrial não permitirá que esta valorização aumente e se prolongue no tempo. O avançar da idade impede as

---

<sup>63</sup> Marcus Tullius Cicero, ed. J.G.F. Powell, *Cato Maior De Senectute* (Cambridge: Cambridge University Press, 1988), 64.

peças de acompanhar o ritmo fulgurante da máquina e o velho, vendo a sua produtividade diminuída, vê também deteriorado o seu lugar na sociedade. O êxodo rural característico dos séculos XIX e XX, que marca a passagem de uma economia agrícola de subsistência para uma economia industrial de consumo, marca uma nova abordagem da velhice: ultrapassado na sua capacidade produtiva, o velho é jubilado bruscamente, numa rutura repentina que muda por completo a sua vida e gera, muitas vezes, desequilíbrios emocionais para os quais a pessoa não estava preparada. Pelo contrário, esta pode ser também vista como uma oportunidade única para a realização pessoal, que até então esteve sempre submetida à cadência fria da rigidez do cada vez mais exigente universo laboral<sup>64</sup>.

No final do século XIX, o chanceler Otto Von Bismarck deparava-se com o problema da crescente onda socialista, impulsionada pelas teses de marxistas, que ameaçava a estrutura de poder em vigor. Uma das medidas que tomou, na tentativa de esvaziar as suas reivindicações, foi o anúncio de um sistema de pensões, no seguimento de uma carta do imperador Guilherme I ao Parlamento Alemão na qual se afirmava que "aqueles que estão impedidos de trabalhar pela idade ou invalidez têm um direito bem fundamentado ao cuidado pelo Estado"<sup>65</sup>. A idade escolhida para a passagem à reforma, na altura, não o foi aleatoriamente: a marca dos 70 anos foi a escolhida pois o governante alemão sabia que o trabalhador médio alemão não chegava a essa idade e, por isso, o programa não configuraria um peso demasiado grande na economia do país. A idade da reforma baixou, mais tarde, para os 65 anos e vários países europeus assim como os Estados Unidos da América inspiraram-se no modelo alemão para instituírem as suas próprias estruturas de jubramento.

Um problema ainda hoje por resolver, fonte de ansiedade quer para quem está perto da idade de aposentação quer para quem ainda está bastante longe, resulta do aumento da esperança média de vida e da diminuição da taxa de natalidade que se verificou ao longo do século XX e se acentuou na sua segunda metade. Tais fenómenos fazem com que o rácio atual de reformados por cada trabalhador seja maior, criando uma maior pressão fiscal sobre o quem trabalha. Esses factos, associados às próprias situações específicas da época, como o avançar cada vez mais rápido das tecnologias ou as crises económicas que se vão instalando, não raras vezes despertam, numa sociedade utilitarista

---

<sup>64</sup> Cf. De la Serna de Pedro, *Manual de Psicogeriatría Clínica*, 8-14.

<sup>65</sup> "Social Security History: Otto von Bismarck" Social Security, consultado em 05 de abril, 2017, <https://www.ssa.gov/history/ottob.html>.

como aquela em que vivemos - em que cada pessoa é avaliada em função daquilo que produz e da riqueza que aporta ao sistema, não daquilo que ela de facto é, não em função da sua dignidade - sentimentos de revolta, por se sentir que essas pessoas são um fardo para a sociedade produtiva. A isto se referiu João Paulo II em discurso na Catedral de Southwark, durante uma viagem apostólica à Grã-Bretanha, em 1982:

"Não menosprezeis (...) os vossos anciãos. (...) Não os leveis à marginalização social. Se agirdes deste modo, ignorais que eles representam uma importante verdade. O doente, o ancião, o deficiente e o moribundo ensinam-nos que a debilidade constitui uma parte criativa da vida humana, e que o sofrimento pode ser aceito sem perda alguma de dignidade. Sem a presença destas pessoas no meio de vós, podereis sentir a tentação de pensar que a saúde, a força e o poder são os únicos valores dignos de serem conseguidos na vida. Mas a sabedoria e o poder de Cristo são visíveis na debilidade dos que compartilham os Seus sofrimentos."<sup>66</sup>

Com efeito, se "a sociedade começa a negar o valor do indivíduo ou a subordinar a pessoa humana a considerações pragmáticas ou utilitaristas, daí tem início a destruição das defesas que salvaguardam os valores fundamentais da própria sociedade"<sup>67</sup>.

Urge, então, criar um ambiente propício à aceitação dos mais velhos, enquanto tal. É certo que, principalmente os mais jovens, nem sempre gostam de estar rodeados dos idosos, pois estes têm mais tendência para o queixume, para a censura e para o pessimismo, parecendo fechados em si mesmos, presos num passado sem grandes pontos de contacto com a atualidade. O próprio relógio parece não ajudar: os mais novos vivem mergulhados na vertigem dos seus afazeres e os mais velhos parecem especialmente carentes de atenção e disponibilidade. Para corrigir esta situação, não só faz "falta, em primeiro lugar, que se considere o idoso na sua dignidade de pessoa, dignidade que não diminui com o passar dos anos e com a deterioração da sua saúde física e psíquica"<sup>68</sup> como também a instituição de "programas formativos destinados a educar as pessoas para

---

<sup>66</sup> João Paulo II, "Discurso do Papa João Paulo II na Administração do Sacramento da Unção dos Enfermos," (28 de maio de 1982), 8, consultado em 08 de abril, 2017, [https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/speeches/1982/may/documents/hf\\_jp-ii\\_spe\\_19820528\\_cattedrale-southwark.html](https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/speeches/1982/may/documents/hf_jp-ii_spe_19820528_cattedrale-southwark.html).

<sup>67</sup> *Ibidem*, 7.

<sup>68</sup> Johannes Paulus II, "Praesidi Pontificii Consilii pro pastorali Valetudinis cura missus," AAS 94 (2002).

a velhice durante toda a sua existência, tornando-as capazes de se adaptarem às mudanças, cada vez mais rápidas, no modo de viver e de trabalhar. Uma formação centrada não só no fazer, mas e sobretudo no ser, atenta aos valores que fazem apreciar a vida em todas as suas fases e na aceitação tanto das possibilidades como dos limites que a vida encerra"<sup>69</sup>. Com efeito, não bastará atuar sobre a sociedade para que esta aprenda a viver com os idosos, é necessário também que se as pessoas se preparem para elas mesmas serem idosas.

Numa sociedade que firma "o valor da pessoa na juventude, na eficiência, na vitalidade física e na boa saúde"<sup>70</sup> e imprime no imaginário comum um estereótipo da velhice enquanto ausência desses mesmos valores, convirá sensibilizar as pessoas para o facto de o ancião ter ainda um papel válido a desempenhar, tal como evidencia o Papa João Paulo II:

"Uma ajuda para a solução dos problemas relacionados com o envelhecimento da população provém sem dúvida do inserimento efetivo do idoso na sociedade, utilizando o contributo da experiência, conhecimentos e sabedoria que ele pode oferecer. De facto, os idosos não devem ser considerados como um peso para a sociedade, mas como um recurso que pode contribuir para o seu bem-estar. Não só podem dar testemunho de que existem aspetos da vida, como os valores humanos e culturais, morais e sociais, que não se medem em termos económicos e funcionais, mas oferecer também o seu contributo eficaz no âmbito do trabalho e no da responsabilidade. Trata-se, por fim, não só de fazer algo pelos idosos, mas de aceitar também estas pessoas como colaboradores responsáveis, com modalidades que o tornem realmente possível, como agentes de projetos partilhados, em fase de programação, de diálogo ou de realização."<sup>71</sup>

Esta ação não se afigura, contudo, de fácil realização. A História continua a repetir-se, a relação da nossa sociedade com os idosos continua a ser algo ambígua: se, por um lado, se criam estruturas jurídicas, económicas e sociais capazes de potenciar a

---

<sup>69</sup> *Ibidem.*

<sup>70</sup> *Ibidem.*

<sup>71</sup> *Ibidem.*

qualidade de vida e a inserção dos mais velhos na sociedade, também não é menos verdade que muitos deles continuam ausentes, quando não deliberadamente afastados, de núcleo social que lhes sirva de suporte.

## 2. A pessoa idosa na Bíblia

Se, pelo exposto no ponto anterior, somos levados a verificar que a situação dos idosos na(s) sociedade(s) não é estável, antes vai seguindo um modelo de ciclos que a faz alternar entre o reconhecimento e a marginalização, também não será menos verdade que poderemos encontrar na História bons exemplos sobre os quais nos podemos apoiar para a valorização dos anciãos.

A Bíblia, enquanto documento maior da História do Povo de Deus e peça essencial da civilização ocidental, será também uma fonte importante na busca de um sentido para a velhice. Na verdade "o que a Bíblia diz sobre os idosos encontra uma clara e inegável correspondência na nossa experiência diária. É por isso que mensagem bíblica sobre o ancião preserva sempre intacta e viva a sua relevância"<sup>72</sup>.

Ao longo de vários dos livros que constituem a Sagrada Escritura, transparece a atitude de respeito e valorização que a cultura judaica dispensava aos seus idosos. Com efeito, é sobre os já anciãos Abraão e Sara que Deus funda o Seu povo. Por se considerar serem portadores do espírito divino, os mais velhos ocupavam um lugar dominante nas famílias e nos clãs, no período patriarcal e mosaico<sup>73</sup>, tal como pode ser comprovado quer pelos relatos do cativo no Egito quer do desterro na Babilónia, onde exerceram o papel de guias e conselheiros do povo judeu e desempenharam um papel importante na sua (re)organização, durante e depois dos mesmos. Um símbolo e fundamentação desta importância é-nos dado pelo narrador bíblico quando nos apresenta o episódio de Moisés frente à sarça-ardente: aí Deus identifica-Se como "o Deus de teu pai, o Deus de Abraão, o Deus de Isaac e o Deus de Jacob"<sup>74</sup> (Ex 3,6). Segundo esta passagem, Deus serve-se da referência aos velhos patriarcas que representam a legitimidade e a garantia da fé do povo

---

<sup>72</sup> Carlo Ghidelli, "Le persone anziane nella Bibbia" in *L'assistenza alla persona anziana. Aspetti teologici, etici, clinici, assistenziali, pastorali, vol. I*, ed. M. Petrini et al. (Roma: CEPSAG - UCSC, 1993), 24.

<sup>73</sup> Cf. José Gafo, "La Iglesia Católica y la tradición cristiana ante la ancianidad" in *Ética Y Ancianidad*, ed. Javier Gafo (Madrid: Universidad Pontificia Comillas Madrid, 1995), 109-110.

<sup>74</sup> *Bíblia Sagrada* (Lisboa: Difusora Bíblica, 1993), 61.

israelita. O "filho" conhece Deus através dos pais, dos anciãos, recebendo-O pelo seu testemunho<sup>75</sup>.

O mesmo Moisés a quem o Senhor se apresenta como "Aquele Que É"<sup>76</sup> (Ex 3,14) é o mesmo ancião que, apesar de não chegar a entrar na Terra Prometida, sempre seguiu diretamente as instruções do Altíssimo e com Ele tratava diretamente. Por isso, não só foi seguido pelo povo através da longa travessia do deserto, como também foi por ele chorado durante trinta dias, quando morreu aos "cento e vinte anos (...) e conservava perfeitamente a vista e as forças"<sup>77</sup> (Dt 34,7). Desta maneira se pode ver como a figura do ancião sai enaltecida do Pentateuco.

Criado por ordem direta de Deus<sup>78</sup>, o Conselho dos Anciãos concentrava em si todo o poder religioso e judicial e a sua importância manteve-se durante o Período do Juízes. Com a instituição da monarquia, o Conselho dos Anciãos institucionaliza-se igualmente enquanto poder consultivo, havendo respeito dos reis pelos pareceres dos anciãos. Tal influência decaiu, porém, no reinado de Roboão, filho e sucessor do rei Salomão, tal como narrado no segundo livro das Crônicas<sup>79</sup>.

O domínio babilónico, ao fim de quase de cinco séculos de poder da dinastia de David, acaba por recuperar algum prestígio para os anciãos, que são apresentados como uma imagem da fidelidade divina. No regresso do desterro, é mantida a função social dos idosos na reorganização do povo e também nas sinagogas que, aos sacerdotes e aos doutores da lei, juntam o colégio dos anciãos.

Já no Novo Testamento, é-nos logo à partida apresentado o casal Zacarias e Isabel. Ele "estava velho e a [sua] mulher também"<sup>80</sup> (Lc 1,18) quando conceberam S. João Batista. Também avançados em idade eram o velho Simeão e a profetisa Ana quando encontraram Maria e José, que estavam no Templo de Jerusalém para apresentarem o Menino.

De todo o exposto até agora se pode concluir a importância que a cultura judaica dispensa aos idosos, vistos como pessoas com um grande capital de experiência e de sabedoria e perfeitamente capazes de contribuir efetivamente para a construção e manutenção da sociedade, enquanto garante e transmissores dos valores morais e éticos,

---

<sup>75</sup> Cf. Conselho Pontifício para os Leigos, *A Dignidade do Ancião e a Sua Missão na Igreja e no Mundo* (Lisboa: Paulinas, 1999), 18.

<sup>76</sup> *Bíblia Sagrada* (Lisboa: Difusora Bíblica, 1993), 61.

<sup>77</sup> *Ibidem*, 233.

<sup>78</sup> Cf. Nm 11,16-17.

<sup>79</sup> Cf. 2Cr 10,6-15.

<sup>80</sup> *Bíblia Sagrada* (Lisboa: Difusora Bíblica, 1993), 66.

da fé e da cultura. Esta mesma importância pôde ser testemunhada na Igreja nascente, mais precisamente na instituição dos *presbyteroi* - à letra «anciãos» - os quais, "mediante a imposição das mãos, colaboram com os apóstolos na evangelização e na vida eclesial, convertendo-se nos responsáveis pelo governo da comunidade. (...) *presbyteroi* (...) designam, tanto as pessoas anciãs, como os que compartilham com os apóstolos a responsabilidade da vida eclesial"<sup>81</sup>. Usando a típica expressão do narrador bíblico, poder-se-ia dizer que *assim se cumpre* o que é proclamado no Salmo 92: "Até na velhice darão frutos / e não de manter-se sempre fortes e saudáveis, / proclamando que o Senhor é justo"<sup>82</sup> (Sl 92(93),15-16).

Os exemplos anteriores facilmente nos levam reconhecer que o aspeto físico, a idade da pessoa, não tem necessariamente de representar o seu espírito, o qual, por sua parte, pode permanecer vigorosamente jovem e fresco. Não será menos verdade, também, que todos nós conhecemos alguém que, apesar da sua juventude etária, parece alojar dentro de si um espírito abatido e desgastado como aquele que, tantas vezes, associamos de maneira estereotipada a um idoso. Monsenhor Carlo Ghidelli, biblista italiano, procura lançar alguma luz sobre este enigma, sobre o processo do envelhecimento e como bem viver essa etapa, recorrendo aos escritos sagrados em torno de três conceitos chave: o desencanto, a surpresa e o carisma.

O **desencanto**, a não ilusão serve de estratégia contra todos os tipos de envelhecimento prematuro. É conveniente, na verdade, não se cair nas fantasias quicá românticas de uma velhice idílica e irrealistamente prazerosa, quando temos a noção objetiva de que as dificuldades da vida humana não acabam com a chegada desta idade mas, não raras vezes, até se agravam. O livro de Eclesiastes mostra-nos exatamente isso:

"Lembra-te do teu Criador, enquanto fores jovem, enquanto não vierem os tempos difíceis e os anos em que vais dizer: 'Não sinto gosto em viver'. (...) há de chegar o tempo em que terão medo aqueles que agora guardam o palácio, em que ficarão curvados os que agora são fortes, o tempo em que as mós do moinho serão poucas e param, e aqueles que agora olham pela janela vão perder a vista. (...) A altura começa a causar vertigens e os caminhos ficam cheios de perigos (...)"<sup>83</sup> (Ecl 12,1-5).

---

<sup>81</sup> Gafo, "La Iglesia Católica y la tradición cristiana ante la ancianidad", 110.

<sup>82</sup> *Bíblia Sagrada* (Lisboa: Difusora Bíblica, 1993), 647.

<sup>83</sup> *Bíblia Sagrada* (Lisboa: Difusora Bíblica, 1993), 747.

O Conselho Pontifício para os Leigos afirma, com propriedade, que esta "abordagem bíblica da velhice impressiona pela sua objetividade desarmante"<sup>84</sup>. Este aviso acerca da velhice, profusamente construído sobre metáforas da decadência física, veicula-nos a filosofia rica de alguém obviamente sábio e experimentado. A chave desta passagem encontra-se no "*Lembra-te*". Este apelo não deve ser encarado como um encorajamento à evasão nostálgica num passado eventualmente mais agradável, pelo contrário, é um convite à valorização daquilo que importante nas experiências passadas para a construção do presente. Da mesma maneira, adverte-se para a necessidade de trazer no coração o pensamento de Deus - "*Lembra-te do teu Criador*" -, não o deixar ausente da vida, como se ele não existisse, porque Ele é o Criador e Nele se propõe a fundação ética do projeto da vida humana. É por isso que o desencanto da velhice, tal como representado na Bíblia, "não deve ser fruto dos temperamentos melancólicos ou efeito da má sorte"<sup>85</sup>, mas resultado de um realismo maduro, capaz de perceber a vida tal como ela é: uma existência breve e cheia de trabalhos, como afirma o salmista nos versos

"Na verdade, somos consumidos pela tua ira;  
somos angustiados pelo teu furor!

(...)

A duração da nossa vida é de setenta anos;  
os mais fortes chegam aos oitenta,  
mas são anos difíceis e dolorosos.

A vida passa depressa e nós desaparecemos"<sup>86</sup> (Sl 91(92),7-10).

Este salmista, que parece abatido pela consciência da sua finitude, é o mesmo que propõe a solução para não se cair no desalento

"Ensina-nos a ordenar os nossos dias retamente,  
para podermos entrar pela porta da sabedoria.

Volta para nós, Senhora! Até quando estarás indignado?

Tem compaixão destes teus servos!

---

<sup>84</sup> Conselho Pontifício para os Leigos, *A Dignidade do Ancião e a Sua Missão na Igreja e no Mundo*, 19.

<sup>85</sup> Ghidelli, "Le persone anziane nella Bibbia", 27.

<sup>86</sup> *Bíblia Sagrada* (Lisboa: Difusora Bíblica, 1993), 645.

Enche-nos do teu amor ao começar o dia  
e alegres cantaremos toda a nossa vida.  
Dá-nos tantos anos de alegria  
como anos de aflição e desgraça já tivemos.  
Manifesta aos teus servos o teu poder  
e a tua glória aos seus descendentes!"<sup>87</sup> (SI 91(92),12-16).

Ora o remédio, está claramente visto, são a meditação e a oração. A sabedoria, necessária para se viver responsabilmente, "não é prerrogativa automática da idade. É um dom de Deus"<sup>88</sup> que tem de ser pedido e aceitado, e o ancião que se tiver preparado convenientemente saberá encontrar nos momentos de solidão e silêncio, nos quais a velhice é pródiga, as oportunidades ideais para este discernimento. A própria Bíblia pode ajudar nessa atividade, enquanto verdadeiro manual de oração e, mesmo, fonte de consolação. Isto, claro está, nem sempre é fácil numa idade em que a morte se afigura cada vez mais próxima, tal como o afirma o livro de Ben Sira

"Ó morte, quão amarga é a tua  
memória  
para o homem que vive em paz no  
meio das riquezas,  
para o homem tranquilo e  
afortunado em tudo  
e que ainda consegue saborear  
alimento.  
Ó morte, que doce é a tua sentença  
para o indigente, cujas forças se  
esgotam,  
para o homem já decrépito,  
consumido de cuidados,  
quebrantado de ânimo e sem  
esperança.

---

<sup>87</sup> *Ibidem*, 645-646.

<sup>88</sup> Conselho Pontifício para os Leigos, *A Dignidade do Ancião e a Sua Missão na Igreja e no Mundo*, 20.

Não temas a sentença de morte;  
lembra-te dos que te precederam  
e dos que virão depois de ti.  
Esta é a sentença do Senhor para a  
humanidade;  
e porque quererias discutir a lei do  
Altíssimo?  
Sejam mil anos ou cem ou dez;  
na morada dos mortos não se tem  
em conta os anos de vida "89 (Sir, 41,1-4).

O pensamento da morte pode afigurar-se assustador, no entanto a serenidade é possível se a esta - a morte - for encarada com realismo, abandono e moderação; afinal já os nossos predecessores passaram por estas experiências, e os nossos herdeiros a elas estarão também sujeitos! É a lei da vida, tal como definida pelo Senhor. Encontramo-nos, portanto, perante uma reflexão que procura valorizar a vida face à inevitabilidade da morte, assim como a morte, face à vida de cada um, numa atitude que não pode ser circunscrita à pequenez do ser humano mas que tem de ser vivida na relação com o *tu* divino, à luz de Cristo.

A idade da velhice pode, mesmo contra as nossas expectativas, ser também a idade da **surpresa**. O mundo é grande, as possibilidades são virtualmente infinitas, os idosos, por muito experimentados que sejam, estão longe de poderem afirmar inequivocamente que já viram de tudo! Esta realidade é-nos claramente mostrada pela Bíblia, em várias das suas passagens. Um exemplo são as paternidades de Abraão e Sara, de Zacarias e de Isabel. Em ambos os casos, é mostrada uma gravidez desejada ao longo de toda a vida conjugal mas, em tão tardio momento, já absolutamente inesperada e já absolutamente improvável; um espanto quer para os próprios progenitores, quer para aqueles que os conheciam. Este espanto poderá ser ainda maior, se tivermos em conta que a primeira das gestações esteve na origem da multidão dos crentes e a segunda, na do precursor do Messias, ambos pontos nodais na narração bíblica. A exteriorização da surpresa, do maravilhamento produzido por estes factos no mais profundo da alma encontra o seu

---

<sup>89</sup> *Bíblia Sagrada* (Lisboa: Difusora Bíblica, 1993), 108.

maior brilho na oração de Ana, mãe de Samuel, ela mesma estéril e escarnecida durante anos por essa causa:

"O Senhor encheu o meu coração  
de alegria;  
é ele quem me dá novas forças.  
Agora posso rir-me dos meus  
inimigos  
e alegro-me pela ajuda que Deus  
me dá.

(...)

Os que tinham fartura procuram  
trabalho para ganhar o pão  
e os famintos são saciados.  
A mulher estéril deu à luz sete  
filhos,  
e a mãe de muitos filhos ficou sem  
nenhum.  
O Senhor dá a morte e faz reviver;  
faz com que se desça ao mundo da  
morte  
e levanta novamente o que para lá  
foram (...)”<sup>90</sup> (1 Sm2,1-6)

Assim se pode ver até que imponderáveis destinos pode chegar a velhice quando se abre à ação de Deus.

Na capacidade de reler a sua própria vida à luz da experiência e da sabedoria adquiridas ao longo da vida e conseguir colocar o fruto dessa análise retrospectiva ao serviço da comunidade, reside o **carisma**. Nem todos terão, certamente, essa capacidade, mas apenas aqueles que possuem uma capacidade autocrítica mais apurada. Quantos terão a sabedoria para, como o salmista, dizerem

---

<sup>90</sup> *Ibidem*, 279.

"Como Deus é bom para Israel,  
para o que têm coração puro!  
Os meus pés estavam quase a resvalar,  
pouco me faltava para escorregar.  
Pois sentia inveja dos soberbos,  
ao ver como os maus prosperavam.  
(...)

De nada me serve ter um coração puro  
e ter as mãos limpas de toda a maldade!  
Sofro provocações a toda a hora;  
todas as manhãs sou castigado.

Se eu tivesse pensado como eles,  
eu traiçoeira aqueles que te são fiéis.  
Tentei compreender isso,  
mas foi muito penoso para mim.  
Só quando entrei no santuário de Deus,  
compreendi qual iria ser o fim deles.

Outrora o meu coração estava cheio de amargura  
e a minha mente, transtornada;  
era insensato e nada compreendia.  
Eu era como um animal diante de ti!  
No entanto, tenho estado sempre contigo;  
tu conduzes-me pela mão,  
guias-me ao teu convívio  
e hás de receber-me com honras.  
Quem tenho eu no céu, além de ti?  
Na terra só desejo estar contigo."<sup>91</sup> (Sl 73(74),1-25)

---

<sup>91</sup> *Ibidem*, 627-628.

reconhecendo que as dificuldades da vida não são necessariamente um resultado direto da honestidade do seu pensar e do seu agir e que da mesma maneira que o bom pode passar por muitas dificuldades o mau pode passar sem, aparentemente, nenhuma? Camões, no seu célebre poema *Ao desconcerto do mundo*<sup>92</sup>, mostra-nos como é fácil deixarmo-nos iludir pela sorte temporal de cada um. Mais: quem, além de conseguir compreender estes factos, conseguirá depois transmiti-los aos outros? Quem conseguirá partilhar esse tesouro com aqueles que o rodeiam, seguindo a mesma atitude do mesmo salmista?

" Deus é quem dá força ao meu coração;  
(...)

Tu, Senhor meu Deus, és o meu refúgio;  
hei de proclamar tudo o que tens feito."<sup>93</sup> (Sl 73(74),26-28)

Esta é uma missão que os anciãos - que imagem prototípica temos nós dos profetas, que não aquela de um velho de longas barbas brancas em pose de discurso ou meditação? - desempenham com especial fervor em diversas passagens bíblicas e que podem fazê-lo ainda hoje, na sociedade atual, transmitindo, com as suas palavras, o conforto e o encorajamento nas situações de insucesso e de desânimo. O conselho dos idosos é, aliás, profusamente valorizado na Sagrada Escritura, exemplificado no livro de Ben Sira ao afirmar que é belo "para a velhice o saber aconselhar! / [e] Quão bela é a sabedoria nas pessoas / de idade avançada (...)"<sup>94</sup> (Ecl. 25,4-5), justificando com o facto de que a

---

<sup>92</sup> "Os bons vi sempre passar  
No Mundo graves tormentos;  
E pera mais me espantar,  
Os maus vi sempre nadar  
Em mar de contentamentos.

*Cuidando alcançar assim  
O bem tão mal ordenado,  
Fui mau, mas fui castigado.  
Assim que, só pera mim,  
Anda o Mundo concertado."*

Luiz Vaz de Camões

<sup>93</sup> *Bíblia Sagrada* (Lisboa: Difusora Bíblica, 1993), 628.

<sup>94</sup> *Ibidem*, 89.

"experiência consumada é coroa / dos anciãos, / e o temor de Deus é a sua glória"<sup>95</sup> (Ecl. 25,6). Foi assim que Moisés, já idoso e a conduzir o Povo Escolhido pelo deserto escolheu setenta anciãos dentre os homens de Israel para ajudarem a governar e orientar o povo, tendo alguns deles, cheios do Espírito, também chegado a profetizar. Tal sabedoria, como já foi dito antes, obtém-se na oração, na intimidade com Deus. Daí que orando e "compartilhando com os outros iniciativas de oração comunitária, as pessoas mais velhas, graças à maturidade da sua fé e à riqueza da sua esperança, podem ser para todos maestros de vida espiritual, companheiros de viagem pela estrada da caridade evangélica, guias especialistas nas colinas que levam até Deus."<sup>96</sup>

### 3. Cuidar é reconhecer

Temos visto ao longo deste capítulo que, apesar de se poder verificar uma certa flutuação cronológica e geográfica no tratamento que as sociedades lhes dispensam, as pessoas idosas são indubitavelmente elementos valiosos da família humana. Numa época em que o «cuidado» é uma *trendy word*, sobretudo quando relacionada com temas como a natureza, os animais ou a aparência, não deixa de ser paradoxal que se assista a um tão grande esquecimento do ser humano enquanto tal ou dos idosos, numa perspetiva mais particular.

Na sociedade da vertigem, em que as exigências têm de ter satisfação imediata e toda a vida se processa a grande velocidade, são os grupos mais vulneráveis, nos quais os idosos também estão incluídos, que acabam por sofrer os maiores impactos, diretos e indiretos, do ritmo dos tempos. É comum associarem-se à idade avançada as ideias de deterioração física e/ou mental. A velhice, no entanto, é um termo que denomina um grupo extremamente heterogéneo para o qual é extremamente difícil, para não dizer impossível, estabelecer um tipo, pelo que todo o conjunto acaba por sofrer o preconceito propiciado pela visão mais negativa que normalmente se atribui a este período da vida. Importa, então, olhar com maior atenção para os idosos e realmente vê-los tal como eles são, na sua individualidade e dignidade de seres humanos. Uma maneira de tentar fugir ao estereótipo que pesa sobre os idosos será defini-los exatamente pela negativa,

---

<sup>95</sup> *Ibidem*, 89.

<sup>96</sup> Ghidelli, "Le persone anziane nella Bibbia", 44.

esquecendo aquilo que alguns deles são, para verificar alguns pontos daquilo que a maior parte deles não é!<sup>97</sup>

Em primeiro lugar, pode-se começar pela constatação, muitas vezes contra a ideia comum, de que os idosos não são necessariamente pessoas doentes. Alguns estudos<sup>98</sup> - algo datados, é certo, mas não será crível que a situação tenha piorado significativamente, bem pelo contrário - estimam que quatro quintos dos adultos com mais de sessenta e cinco anos não sofrem de qualquer situação clínica, física ou mentalmente, incapacitante. Mesmo nos casos em que a doença atinge mais fortemente as capacidades dos idosos, não se podem imputar os efeitos desta mesma situação à velhice, da mesma maneira que não se atribuiriam à juventude (caso o afetado fosse um jovem). Em segundo lugar, recorde-se que os idosos não são seres assexuados. Da mesma maneira que a maior parte dos idosos é saudável, também uma boa parte deles mantém uma vida sexual ativa<sup>99</sup>. Embora na nossa sociedade, fruto da pressão do *marketing*, a área da sexualidade seja vista como um domínio praticamente exclusivo dos jovens, os mais velhos não deixaram de ser plenamente pessoas nem de manter as suas atividades apenas por terem atingido uma certa marca no calendário da vida. Dada a alienação da imagem do idoso e da sua relegação para segundo plano "a intimidade de duas pessoas que partilharam, durante anos, alegrias e tristezas juntas abrandam muito bem o efeito de um mundo que olha para os velhos, mas não os enxerga realmente"<sup>100</sup>. Apesar dos preconceitos sociais acerca da velhice, em terceiro lugar importa tomar consciência de que os "idosos não são pessoas que vivem angustiados com a morte"<sup>101</sup>. Na realidade, o grupo etário que parece mais afetado por este medo, segundo os estudos de Wrightsman, será mesmo o das pessoas de meia-idade. Tal poderá dever-se, entre outras razões, ao facto de terem mais responsabilidades familiares e sociais, pelo que as perdas advenientes da morte acabam por ser maiores. Por sua vez, os idosos são aqueles que, de certo modo, têm menos a perder: já viveram boa parte daquilo que esperariam, parte dos seus amigos e conhecidos já partiu e a experiência das suas mortes já os familiarizou com a mesma, além disso a morte é muitas vezes vista como uma libertação do sofrimento que, apesar de tudo, todo

---

<sup>97</sup> Cf. António Simões, "Alguns mitos respeitantes ao idoso" *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXIV (1990): 109-121.

<sup>98</sup> Cf. Jack Botwinick, *We Are Aging* (Nova Iorque: Springer Publishing Company, 1981), 7.

<sup>99</sup> Cf. Lawrence S. Wrightsman, *Personality Development in Adulthood* (Londres: Sage Publications, 1988), 191-192.

<sup>100</sup> Robert Kastenbaum, *Velhice: Anos de Plenitude* (São Paulo: Harper e Row, 1979), 90-91.

<sup>101</sup> Simões, "Alguns mitos respeitantes ao idoso", 114.

o ser humano experimenta. Nas palavras de Simone Beauvoir, a morte apenas nos perturba porque "ela é o reverso inelutável dos nossos projetos: quando uma pessoa deixa de ser ativa, quando cessaram os empreendimentos, nada resta que a morte possa destruir"<sup>102</sup>. Claro está que, apesar de tudo, os mais velhos não deixam de se preocupar com a morte, simplesmente a maioria não viverá obcecada com o tema, como muitos poderiam ser levados a pensar, e não a veem como um assunto tão ameaçador. Em quarto e último lugar, interessa também notar que os idosos não são indivíduos cognitivamente diminuídos. Mesmo que todos tenhamos mais do que presentes as queixas em relação à memória já não ser a de antigamente são vários os estudos que mostram que o declínio da memória e de outras capacidades mentais não é um dado fatal. Sendo um problema extraordinariamente complexo e extenso, parece haver acordo no facto de serem muitos os fatores que influenciam as performances dos idosos, a nível cognitivo, para além da idade. Com efeito, aqueles que se vão mantendo intelectualmente mais ativos registam pouco ou nenhum declínio, assim como aqueles que têm maiores níveis de instrução estão entre os que menor declínio registam; além disso, aqueles que apresentam um maior declínio destas funções são invariavelmente aqueles que se encontram mais doentes, pelo que, mesmo nessas situações, é justo questionar se esse declínio é resultado da idade ou da condição de saúde.

Visto a esta luz, não deverá ser difícil reconhecer no idoso a face de uma pessoa igual a tantas outras. Reconhecido por aquilo que é e não como alguém que percorre os últimos passos num longínquo e inevitável corredor da morte, será talvez mais fácil - e mais urgente - a aproximação e a responsabilização pelo *outro*, "para que os que avançam pelos anos possam envelhecer com dignidade, sem temor de ficarem reduzidos a não contar para mais nada. É preciso convencer-se de que é próprio de uma civilização plenamente humana respeitar e amar os anciãos, para que estes se sintam, apesar da diminuição das forças, parte viva da sociedade"<sup>103</sup>. É então necessário introduzir um "paradigma novo de relacionamento para (...) com os seres humanos"<sup>104</sup> e esse paradigma é o cuidado, "uma atitude de relação amorosa, suave, amigável, harmoniosa e protetora para com a realidade pessoal, social e ambiental"<sup>105</sup>.

---

<sup>102</sup> Simone Beauvoir, *La Vieillesse, Tome II* (Paris: Gallimard, 1970), 252.

<sup>103</sup> Johannes Paulus II, "Christifidelibus provectoris aetatis missus," AAS 92 (2000).

<sup>104</sup> Leonardo Boff, *O Cuidado Necessário: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade* (Petrópolis: Editora Vozes, 2012), 21.

<sup>105</sup> *Ibidem*, 35.

O «cuidado», como Leonardo Boff no-lo apresenta, chega-nos por via da palavra latina *cura*, que se empregava no âmbito das relações de amor e de amizade, expressando «desvelo», «inquietação» ou «preocupação» com a pessoa amada. Pode vir também da corrupção do vocábulo *cogitare*, que designa a ação de «pensar», «atender», «interessar-se», «preocupar-se»<sup>106</sup>. Seja qual for a evolução, "estamos perante uma atitude fundamental, de um modo de ser mediante o qual a pessoa sai de si e centra-se no outro com desvelo e solícitude"<sup>107</sup>. Este sair de *si* e encontrar-se com o *outro*, tal como foi mostrado no primeiro ponto do primeiro capítulo do presente trabalho, é uma das marcas definidoras do *ser humano* pelo que, somos levados a deduzir, o *cuidado* terá de ser um valor fundamental da *pessoa* e, por extensão, da sociedade. Efetivamente, é necessário que cada um haja com responsabilidade perante o mundo em que e do qual vive, preocupando-se com o bem-estar universal, sob o risco de, no caso contrário, se ficar isolado dentro de si mesmo e acabar por assumir uma atitude negativa e destrutiva não só para consigo mesmo como para com aquilo e aqueles que o rodeiam. É esta consequência nefasta que o Papa Francisco denuncia, aplicando-a concretamente aos idosos, quando afirma que

"(...) há também a realidade do abandono dos idosos: quantas vezes se descartam os idosos com atitudes de abandono que são uma verdadeira e própria eutanásia oculta! É o efeito da cultura do descarte que tanto mal faz ao nosso mundo. Descartam-se as crianças, descartam-se os jovens porque não têm trabalho e descartam-se os idosos sob o pretexto de manter um sistema económico «equilibrado», no centro do qual não está a pessoa humana, mas o dinheiro."<sup>108</sup>

e nos convida "a combater esta venenosa cultura do descarte!"<sup>109</sup>.

A cultura do descarte referida pelo Papa Francisco é, em boa parte, responsável por graves problemas ecológicos e sociais, e representa especial motivo de preocupação

---

<sup>106</sup> Cf Leonardo Boff, *Saber Cuidar: Ética do humano - compaixão pela terra* (Petrópolis: Editora Vozes, 2004), 91.

<sup>107</sup> *Ibidem*, 91.

<sup>108</sup> Francisco, "Encontro do Papa Francisco com os Idosos e Avós - «Discurso do Santo Padre»," (28 de setembro de 2014), consultado em 1 de maio de 2017

[https://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2014/september/documents/papa-francesco\\_20140928\\_incontro-anziani.html](https://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2014/september/documents/papa-francesco_20140928_incontro-anziani.html).

<sup>109</sup> *Ibidem*.

quando se abate sobre os extremos mais frágeis da vida humana: a infância e a velhice. Ora acerca do seu efeito sobre a velhice, já o Santo Padre João Paulo II se pronunciou em 1999, em carta aos anciãos. Aí, apesar de reconhecer a existência de casos em que "as próprias circunstâncias aconselham ou exigem o ingresso em «Lares de terceira idade», a fim de que o ancião possa gozar da companhia de outras pessoas e usufruir de uma assistência especializada"<sup>110</sup>, ele afirma claramente que "o lugar mais natural para viver a condição de ancianidade continua a ser aquele ambiente onde ele é «de casa», entre parentes, conhecidos e amigos, e onde pode prestar ainda algum serviço"<sup>111</sup>.

Não se pretende com este arrazoado entrar na discussão acerca da institucionalização ou não dos idosos, mas simplesmente aludir ao facto de, por vezes, essa mesma institucionalização não passar de um ato de descarte, ato esse que não deixa necessariamente de ocorrer mesmo quando o idoso continua inserido na sua família. É nesse sentido que vai o depoimento amavelmente prestado por uma professora aposentada de Vieira do Minho que atualmente se dedica ao voluntariado em alguns lares da zona. Ela testemunha, que mesmo as "instituições que conheço que me inspiram alguma confiança, não satisfazem porém expectativas que gostaria ver garantidas aos idosos" e concretiza com um exemplo específico:

"Recordo utentes de Lares de idosos que pedem para se confessarem após 10, vinte ou mais anos, de afastamento do confessorário.

Mas há infelizmente quem não tenha essa possibilidade. Surge a tristeza, a depressão, a ansiedade e apressa-se o fim sem serenidade e paz.

Esta «violência» não se verifica só em instituições mas também em casas da família onde não encontramos atitudes de humanidade"<sup>112</sup>.

Verifica-se, pois, que é necessária uma maior humanização no lidar com os idosos, reconhecer verdadeiramente a sua dignidade, respeitando-a integralmente nas suas várias dimensões: física, intelectual, relacional e espiritual. Esse é o desafio que todos aqueles que se lidam diretamente com eles, bem como toda a restante humanidade, são chamados a aceitar e que João Paulo II, na já citada Carta aos Anciãos, tão bem resumiu: "Honrar

---

<sup>110</sup> Johannes Paulus II, "Christifidelibus provectoris aetatis missus," 13, AAS 92 (2000).

<sup>111</sup> *Ibidem*, 13.

<sup>112</sup> Anexo 28. Relato de idosa cuidadora voluntária de idosos institucionalizados.

os anciãos exige a seu respeito um triplo dever: o acolhimento, a assistência, a valorização das suas qualidades"<sup>113</sup>.

Em relação a este último ponto da intervenção do antigo Sumo Pontífice, não será despropositado referir que o cuidado exige o estabelecimento de pontes que permitam a manifestação e a realização o mais plena possível do *outro*, numa "manifestação das diferenças não mais entendidas como desigualdades, mas como riqueza da única e complexa substância humana"<sup>114</sup>. Tal construção torna-se difícil, para não dizer impossível, quando não se valoriza inteiramente a realidade do outro e se confunde o cuidado com algum tipo de assistência paternalista, tratando-se o enfermo ou o idoso de maneira infantil. O cuidar de uma pessoa é zelar pela desenvolvimento da sua liberdade responsável, é ajudá-la a viver apesar dos limites da sua vulnerabilidade.<sup>115</sup> Tal, como foi possível constatar pelo testemunho recolhido, nem sempre acontece:

"A infantilização de idosos magoa-os sempre. Os cuidadores tanto os tratam com a verbalidade utilizada com crianças (que pessoalmente considero de mau gosto), como não lhes permitem a autonomia de que ainda são capazes. Recentemente uma idosa desabafava: Tem medo que eu fuja!"<sup>116</sup>.

O cuidado é, na sua essência, uma ação destinada ao bem do *outro*, pelo que essa *pessoa* terá de ser integralmente respeitada. Para que isso aconteça, não se exige a anulação do *eu* - tal não faria sentido, pois seria uma contradição do próprio ato -, mas sim a doação generosa, uma resposta ao chamamento para a responsabilização infinita pelo outro pois entende-se "responsabilidade como responsabilidade pelo Outro, por aquilo que não é feito meu, ou por aquilo que nem sequer me importa"<sup>117</sup> visto que nunca "estamos sós e sim «cara a cara» com outras pessoas que nos pedem que reconheçamos nossas responsabilidades para com elas"<sup>118</sup>, numa atitude de ajuda e entrega. Esta atitude

---

<sup>113</sup> Johannes Paulus II, "Christifidelibus provectoris aetatis missus," 12.

<sup>114</sup> Leonardo Boff, *Saber Cuidar*, 140.

<sup>115</sup> Francesc Torralba, "El arte de cuidar. Consideraciones antropológicas" *Bioética & Debat - Tribuna Abierta del Institut Borja de Bioètica*, Ano IV, 14 (1998): 10.

<sup>116</sup> Anexo 28. Relato de idosa cuidadora voluntária de idosos institucionalizados.

<sup>117</sup> B.C. Hutchens, *Compreender Lévinas*, trad. Vera Lúcia Mello Jocelyne, (Petrópolis: Editora Vozes, 2007), 33.

<sup>118</sup> *Ibidem*, 36.

reflete, neste contexto específico, aquela já referida no final do ponto 1 do primeiro capítulo: uma atitude de amor, visto que “o cuidado é uma forma de amor, e o amor é uma concretização do cuidado essencial”<sup>119</sup>.

O cuidar verdadeiramente amoroso, visto que "sou responsável por outrem sem esperar a recíproca, ainda que isso viesse a me custar a vida"<sup>120</sup> é a atitude daquele que segue os ensinamentos da Parábola do Bom Samaritano. Aí, o protagonista assume o cuidado do *outro* sem olhar a qualquer outro facto que não o da necessidade desse cuidado. Boas razões haveria para que seguisse o seu caminho sem parar - outros de supostamente maior valor já o tinham feito - no entanto ele parou e responsabilizou-se pela assistência devida àquele ser humano, ali subjugado e abatido. Esta foi a maneira simples, mas altamente significativa, que Cristo encontrou para responder à pergunta armadilhada do doutor da lei, ""E quem é o meu próximo?", mostrando-lhe que o esse é todo aquele que necessita de nós, independentemente da idade, mas também do sexo, nacionalidade ou religião. É, pois, no cuidar que se verifica o reconhecimento do outro, tal como o genuíno reconhecimento do outro nos leva necessariamente à ação de cuidar.

### Síntese

Mostrou-se, neste capítulo, que o estatuto das pessoas de idade avançada foi sofrendo, ao longo da história e consoante as civilizações, algumas flutuações e que o tratamento de que gozavam foi algo instável, normalmente associado às melhores ou piores condições de vida das sociedades de que fazem parte. Paradoxalmente, numa época em que as condições materiais de vida nunca foram melhores, deparamo-nos presentemente com uma situação em que os velhos são muitas vezes marginalizados pela sociedade, apesar dos avisos insistentes da Igreja.

Viu-se também que, à luz de alguns exemplos bíblicos, a vida terrena só acaba verdadeiramente com a morte e por isso, até lá, desde que aberto à ação de Deus, o idoso pode manter-se ativo na medida das suas possibilidades e, inclusivamente, ocupar um lugar central na vida da sua comunidade. Essa capacidade advém-lhe da experiência e

---

<sup>119</sup> Leonardo Boff, *O Cuidado Necessário*, 64.

<sup>120</sup> Emmanuel Lévinas, *Ética e Infinito: diálogos com Philippe Nemo*, trad. João da Gama (Lisboa: Edições 70, 1982), 74.

sabedoria acumuladas ao longo da sua vida, as quais lhe permitem encarar a vida com outra serenidade.

Por fim, foi possível constatar que, não obstante os preconceitos atuais acerca da velhice, os idosos são "pessoas normais" com necessidades e aspirações, como qualquer outro ser humano. É por isso que se torna imprescindível criar as condições essenciais para que estes se possam realizar, na concretização o mais plena possível das suas potencialidades. Isto apenas é possível depois do verdadeiro reconhecimento da sua dignidade e, em consequência disso, da necessidade da instauração de uma verdadeira cultura do cuidado.

### CAPÍTULO III - CONTEXTUALIZAÇÃO DA DISCIPLINA, PROGRAMA E PRÁTICA LETIVA DA UNIDADE LETIVA - "A DIGNIDADE DA VIDA HUMANA"

Fazendo parte de uma realidade que se alarga a todas as áreas da vida de todos os homens e mulheres, a temática da "Dignidade da Vida Humana" tem um papel fundamental dentro do quadro de conteúdos da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, sendo que a própria disciplina se constitui como elemento fundamental para a divulgação e consolidação deste e de outros valores igualmente basilares das sociedades atuais.

De forma a compreender melhor o papel da disciplina, a sua fundamentação e importância dentro do contexto curricular do projeto educativo atual e o papel que desempenha no sentido de construção de uma escola tolerante e inclusiva, leva-se a cabo, neste terceiro capítulo, uma análise à educação, na sua conceitualização e polissemias, à escola e à forma como a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica se enquadra nesta realidade que se reporta à antiga estratégia de transmissão de saberes mas que, na era da modernidade, ganhou também responsabilidades contributivas ao nível da formação das personalidades dos indivíduos e da sua preparação para o futuro enquanto adultos interventivos e participantes ativos das sociedades.

Para fundamentar o papel da Educação Moral e Religiosa Católica na escola atual, considera-se também importante analisar a forma como são organizados os currículos e de que modo é que estes contribuem para o aumento das capacidades dos alunos, do que necessitam para discernirem e processarem informações com vista à sua formação integral.

É precisamente na necessidade da formação completa e na abordagem a todas as componentes do Ser Humano<sup>121</sup> que reside a justificação da importância da Educação Moral e Religiosa Católica nos currículos atuais e, nesse sentido, no primeiro ponto do presente capítulo a disciplina é abordada de forma completa, assim como também se afere acerca do papel que o docente desta disciplina desempenha em todo o contexto educativo.

---

<sup>121</sup> A este propósito recorde-se a Teoria da Inteligência Múltipla de Howard Gardner, a Inteligência Emocional de Daniel Goleman e o estudo da Inteligência Espiritual de Ian Marshall e Danah Zohar. Sinteticamente, o que se verificou do estudo destes autores em contexto de Seminário do Mestrado em Ciências Religiosas, é que o ser humano possui um número considerável de tipos de inteligências que são diversificadas mas estão interligadas, apesar do seu desenvolvimento apresentar diferentes graus no mesmo indivíduo. Assim, a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica tem como missão contribuir para a formação integral do aluno, nomeadamente na questão da inteligência social, emocional, espiritual, religiosa, entre outras.

Tendo em conta que a Educação Moral e Religiosa Católica é uma disciplina de oferta obrigatória mas de frequência facultativa e também considerando os múltiplos apelos a que os jovens e adolescentes estão sujeitos atualmente, analisa-se ainda a importância da inovação pedagógica no ensino, dando enfoque a técnicas de gamificação que têm vindo a demonstrar ser recursos educativos apelativos e eficazes junto dos discentes.

Ainda enquadrado no contexto em análise, realiza-se, no ponto três deste capítulo, uma pequena viagem pelo currículo da disciplina, demonstrando a transversalidade da questão do respeito pelo ser humano que se verifica ao longo de todo ele.

Por último, e já sob o contexto da Prática de Ensino Supervisionada (PES), é dado a conhecer o contexto particular em que se desenvolveu o trabalho docente, apresentando o contexto educativo e a caracterização dos alunos, bem como as aulas que foram preparadas e lhes foram apresentadas.

## **1. A Escola e a Educação Moral e Religiosa Católica**

A educação é, desde sempre, um tema a que a Igreja imputa atenção especial, nomeadamente à Educação Cristã, sendo que este facto se pode explicar, de forma muito simplista e resumida numa afirmação que a aponta como "o fator central de desenvolvimento"<sup>122</sup>. Apesar da simplicidade e do cariz quase de lugar-comum da afirmação transcrita, a verdade é que ela expressa a ideia de que educação se coloca no centro de todas as formas de desenvolvimento humano e civilizacional sendo mesmo o fator diferenciador da racionalidade que nos distingue de todos os outros seres vivos que habitam o planeta. Só por via da educação, nas suas mais variadas formas, se faz possível a construção do social e das sociedades que o albergam e a evolução destas está diretamente relacionada com a evolução da educação<sup>123</sup>.

Apesar de não reunir consensos quanto à sua conceptualização, e menos ainda no que diz respeito à sua operacionalidade, e não obstante a grande dificuldade de sintetização das suas várias polissemias, a Educação tem esse dom que lhe garante aceitação incondicional e igual reconhecimento de importância. Trata-se pois de um

---

<sup>122</sup> Guy Coq, "Modelos de Sistemas Educativos na Europa de hoje. Estabelecer um referencial Educação e democracia: uma relação problemática?" *Pastoral Catequética*, 23 (2012): 43-68.

<sup>123</sup> José Policarpo, "A Escola Católica ao serviço da missão da Igreja. Conferência pronunciada no Fórum 'Risco de Educar'," *Lumen, revista de documentação e reflexão Pastoral*, 1 (2007), 9.

conceito que se tem mantido fiel à sua essência desde os princípios da civilização mas que, desde a mesma altura, tem sido alvo de profundas interpretações no que diz respeito à sua prática e aos seus agentes.

Nos primeiros séculos de desenvolvimento da civilização, quando o conhecimento agora entendido por científico, ainda não era uma realidade, a educação, já assumida como responsabilidade dos mais velhos para com os mais jovens, era atribuída à família e à religião, instituições que continuam a desempenhar um papel determinante nesse processo de construção de identidade da pessoa humana<sup>124</sup>. No entanto, o advento do saber sistematizado e do reconhecimento da sua importância veio abrir as portas ao aparecimento de entidades especializadas em educação e vocacionadas para a transmissão de saberes, para a tarefa de ensinar, que se fundamenta no pressuposto de que "o conhecimento envolve, sempre, uma partilha. Nunca conhecemos sós. Nascemos em conjunto, através do ato de conhecer"<sup>125</sup>.

A estas instituições chamaram-se Escolas e elas, tal como o próprio conceito de educação, reúnem sobre si mesmas uma panóplia de interpretações e de práticas cujo consenso está longe de ser alcançado, sendo por isso, a cada dia que passa, alvo das mais diversas discussões e experiências de que resultaram já, apesar das várias questões que invariavelmente vão aparecendo, várias certezas. É sobre estas que se colocará o foco. Uma delas diz respeito ao facto das escolas serem o lugar institucionalizado para a transmissão de conhecimentos donde decorre o conceito de compreensão, mecanismo pelo qual o conhecimento toma forma na entidade recetora.

Outra das certezas que se prende com a Escola é a da responsabilidade, não só a que reporta para a transmissão de saberes mas a que vai mais longe e coloca todos os protagonistas do processo de educação no enalço desse objetivo comum da formação de personalidades e da construção de sociedades que, inquestionavelmente, todos querem pacíficas. Neste sentido a responsabilidade tem que ser encarada como a capacidade agir, de transformar ideais e conceitos em ações e, principalmente, de superar indiferenças. Não é possível transmitir saber se o muro da indiferença separar o transmissor daquele a quem este se dirige!

Partindo destes pressupostos, subscreve-se a ideia registada na Carta Pastoral da Conferência Episcopal Portuguesa intitulada "A escola em Portugal, Educação integral

---

<sup>124</sup> João Manuel Duque, "Sobre a educação integral do ser humano," *Pastoral Catequética*, 26 (2013), 11.

<sup>125</sup> Guilherme D'Oliveira Martins, "O Serviço Público da Educação. Potencialidades da pluralidade de ofertas de ensino," *Pastoral Catequética*, 23 (2012), 70.

da Pessoa Humana", para a educação escolar onde a mesma é aliada à necessidade de "assentar, consequentemente, num projeto cultural de natureza axiológica, antropológicamente fundamentado, capaz de definir as opções, as propostas e os contornos das políticas educativas que, coerentemente, o levem à prática. A escola não pode ser apenas um conjunto de atividades; é uma visão da vida, persistente e longamente perseguida e afirmada"<sup>126</sup>. É nela que se levam a cabo intervenções que promovam "a harmonia pessoal, a verdadeira autonomia, a construção progressiva e articulada dos aspetos racional e volitivo, afetivo e emocional, moral e espiritual"<sup>127</sup>, donde decorrerá, naturalmente, "a participação social e feliz, cooperante e solidária, que resulta na harmonia social"<sup>128</sup>.

Tendo em conta ainda a Carta Pastoral que acima se enuncia e a afirmação expressa na mesma de que a "educação autêntica é a educação integral da pessoa"<sup>129</sup>, sendo que, por isso, ela não deve ser entendida como um processo de socialização, mas antes uma aventura mais complexa que se traduz na personalização dos indivíduos e que só é possível através da promoção de valores espirituais e da sua envolvimento e integração no conjunto dos saberes científicos e tecnológicos. Devemos tomar como certa a ideia de que ela exige a promoção do "homem-pessoa em recusa do homem-objeto"<sup>130</sup>, pois só assim se consegue defender o primado da solidariedade e da fraternidade que a Igreja e todos os seus porta-vozes, ao longo de todos os tempos, sempre defenderam.

Frequentemente ouve-se dizer, ou pode-se ler, que a escola atual, da qual também a Educação Moral e Religião Católica toma parte, enfrenta grandes desafios. Se no século passado as lutas da escola se faziam ao nível dos seus patamares e das suas portas, e se traduziam na tentativa de dar resposta às perguntas entre quem entrava e quem ficava excluído do processo de aquisição de conhecimentos, agora as lutas são outras, ou seja, encontrar soluções para o acolhimento multicultural, abraçar por completo a lógica da integração e aprender a incluir o outro: encontrar; abraçar e aprender em referência à

---

<sup>126</sup> Conferência Episcopal Portuguesa, *A Escola em Portugal – Educação Integral da Pessoa*, 3, consultado em 19 de abril, 2017, <http://www.agencia.ecclesia.pt/noticias/documentos/a-escola-em-portugal-educacao-integral-da-pessoa>.

<sup>127</sup> "Carta Pastoral sobre a Educação: «Direito e Dever – Missão Nobre ao Serviço de Todos»." Educris, acedido a 20 de abril, 2017, <http://www.educris.com/v2/101-conferencia-episcopal-portuguesa/893-carta-pastoral-sobre-a-educacao-direito-e-dever---missao-nobre-ao-servico-de-todos>.

<sup>128</sup> *Ibidem*.

<sup>129</sup> Conferência Episcopal Portuguesa, *A Escola em Portugal – Educação Integral da Pessoa*, 5.

<sup>130</sup> *Ibidem*.

própria escola que tem também que cumprir o papel de ensinar aos seus alunos o resultado das suas próprias descobertas, isto é, promover condições dentro de si mesma para o grande acontecimento da erradicação da diferença, do preconceito e da exclusão. É neste novo contexto de escola aberta a todos, obrigatória à frequência de todos os cidadãos em idade legal, independentemente da vontade de estudarem ou não, independentemente das suas capacidades intelectuais e cognitivas, independentemente da sua cor, origem social ou nível financeiro familiar, que a escola tem de se afirmar. Soma-se a esta particularidade, que derivou da evolução mundial dos Direitos Humanos, a caracterização do contexto social e económico em que nos resguardamos, que é, como se sabe, um espaço aberto a todo o mundo, onde todas as informações entram a qualquer momento, é o contexto da globalização, dos seus ritmos frenéticos e da competitividade exagerada que começa logo ali, nas salas de aulas entre alunos e mesmo entre professores. É essa competitividade que marca as sociedades atuais, onde nasceram e vivem os nossos alunos que exige da escola uma constante e permanente atenção à formação dos mesmos, que exige uma preparação baseada na inovação constante e na introdução de mecanismos capazes de libertar os Homens e Mulheres do futuro da subjugação ao trabalho e ao dinheiro escravizador<sup>131</sup>.

À escola dos novos desafios acresce também a problemática do ceticismo e do individualismo, que, quando atinge extremos, e tem vindo a atingir, reduz a missão escolar à mera transmissão de conhecimentos e ao treino de habilidades técnicas, invalidando a possibilidade de construção de juízos de valor que ajudem os indivíduos a orientar-se nos planos ético e social das suas vidas, limitando cada um a si mesmo e espelhando sementes nos perigosos terrenos da intolerância e da incompreensão.

É esta a escola que integra a Educação Moral e Religiosa Católica. E é nesta escola que a EMRC faz sentido, porque esta disciplina se assume como o faroleiro que aponta a luz para o sentido do respeito pela diversidade e a enaltece como caminho para o bem comum, porque, na génese da desta disciplina está a aposta na "formação global do aluno"<sup>132</sup>: uma formação que lhe permita o reconhecimento das suas próprias identidades. O fundamento da disciplina que pode ser tomada como a ponte entre a religião cristã e a

---

<sup>131</sup> Cardeal Angelo Bagnasco, "A Igreja em defesa da escola," *Pastoral Catequética*, 27 (2013), 47-54.

<sup>132</sup> "A Educação Moral e Religiosa Católica: um contributo para a formação da personalidade." Conferência Episcopal Portuguesa, acedido a 20 de abril, 2017, <http://www.agencia.ecclesia.pt/noticias/documentos/educacao-moral-e-religiosa-catolica-um-valioso-contributo-para-a-formacao-da-personalidade/>.

escola, ou, até mesmo, o social e o institucionalizado, é, de resto, a tomada de consciência da importância dessa construção do individual pois só através dele os seres humanos são chamados a construir os seus projetos pessoais de vida.

Nos tempos que correm em que a escola se faz palco e bastidores dos reflexos da crise financeira que afetou o país nos últimos anos, acolhendo, por um lado crianças e jovens, filhos de pais massacrados pelos desaires do desemprego e das perdas materiais e, sendo diretamente afetada, por outro lado, pelos cortes e contingências que a mesma crise impôs aos nossos governantes, a Educação Moral e Religiosa Católica tem, por via do que até agora se disse, um papel com um certo relevo que aporta também mais responsabilidades, nomeadamente no que diz respeito ao imprescindível reforço de dinâmicas e estratégias de promoção do diálogo cultural e de fundamentação dos saberes adquiridos ‘salas de aula dos valores cristãos’ que são também os valores que, apesar de tudo, ainda regem a sociedade portuguesa.

No contexto da escola atual, a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica tem um papel educativo determinante a levar a cabo, prestando um serviço que passa pelo despertar e desenvolver das vertentes de cultura, ética, estética e artística nos alunos, ajudando-os também a perceber e a colocar em funcionamento os mecanismos que dão vida às competências necessárias para alcançar o sucesso académico, uma vez que contribui para a promoção dos valores humanos e religiosos considerados pela Igreja como os pilares das sociedades pacíficas e inclusivas, como é o da liberdade e o da dignidade humana, entre outros. A importância da disciplina e esse cariz que lhe é atribuído, que resvala, por si só, do número de alunos que agrega a cada ano que passa, não obstante o seu caráter de oferta obrigatória e de frequência facultativa, e se solidifica nas expressões de contentamento registadas a cada aula que passa, é justificada pela Conferência Episcopal Portuguesa quando classifica a disciplina como "um lugar privilegiado de desenvolvimento harmonioso do aluno, considerado como pessoa, na integridade das dimensões corporal e espiritual, e da abertura à transcendência, aos outros e ao mundo que é chamado a construir"<sup>133</sup>. Trata-se pois do espaço, dentro do espaço escolar, onde se coloca na forja de Deus o mais precioso de todos os materiais: a vida, e se moldam personalidades em amor e instrumentos de vida social.

---

<sup>133</sup> *Ibidem*.

## ***1.1. Educação***

A educação tem um conjunto vasto de definições e potencialidades de interpretação, tanto na sua génese quanto nas variantes em que lhe são levadas a cabo. Vários autores destacam-lhe a faceta polissémica e apontam influências das várias correntes de pensamento como o empirismo, o positivismo e outras. No entanto, em regra, todas as definições apresentam vários pontos coincidentes<sup>134</sup>, sendo que em todas as definições analisadas por Calleja, o indivíduo é apresentado como o cerne da concetualização e a educação em si mesma é quase sempre apresentada como um "processo de influência sobre as pessoas que conduz à sua transformação e as capacita para interagir com o meio"<sup>135</sup>. Em face a esta definição para a educação, que resulta da súpula de um vasto conjunto de interpretações ao mesmo conceito feito ao longo da história da humanidade, a educação pode então ser explicada como um processo, portanto algo revestido de cariz dinâmico, que implica a execução de uma qualquer ação sobre um ser humano donde se depreende, ou deseja, a ocorrência de melhorias e desenvolvimentos na sua própria personalidade e que estas venham a constituir um conjunto de valências que o próprio indivíduo poderá usar ao longo da sua vida para se integrar no meio onde vive e ajudar esse mesmo meio, a sua comunidade, a desenvolver-se também. Neste sentido, também se pode afirmar que é através da educação que se dotam os indivíduos de vínculos com o seu quotidiano, pois que a educação é também um meio provedor de estreitamento de relações entre o educador e o educando, seja quem for o educador: os pais, outros elementos da família, os professores ou os catequistas, entre outros.

Numa outra perspetiva, a definição de educação é tomada sob o ponto de vista do educando e, embora se mantenha similar à que até agora foi abordada, acrescenta-se-lhe aqui um conceito novo que importa registar. Trata-se da vertente espiritual, enquadrada no contexto da educação cristã, que tem um papel de destaque no âmbito educativo. A educação é, ainda, como já vimos, a promoção da harmonia pessoal porque dela decorre "a participação social e feliz, cooperante e solidária, que resulta na harmonia social"<sup>136</sup>.

---

<sup>134</sup> José Calleja, "Os professores deste Século. Algumas reflexões." *Revista internacional tecnológica del Chocó*, 27 (2008): 109-117.

<sup>135</sup> *Ibidem*, 109.

<sup>136</sup> Educris, "Direito em dever – missão nobre ao serviço de todos," 3.

A educação não funciona sem que a ela se agregue um quadro completo de valores e de critérios éticos que tenham por base a dignidade da vida humana e que congregue os sinais da cultura de cada povo, pois são estes, em conjunto com a dignidade, que oferecem "qualidade às relações interpessoais e comunitárias que são a chave para o desenvolvimento do sentido crítico perante a vida e o mundo concreto, e estruturam personalidades responsáveis e comprometidas na construção de uma sociedade livre, justa e fraterna"<sup>137</sup>.

Esta acoplagem, que a educação cristã propõe da educação para os valores tem cabimento nas duas vertentes da educação: a social e a escolar, mesmo que alguns teorizadores e defensores de correntes de pensamento empíricas defendam o contrário e apontem para a educação escolar o papel de mera base de transmissão de saberes ou prática instrucionista, onde as questões da moral e da ética não devem ter lugar. Na verdade, tanto a educação social, quanto aquela que se leva a cabo dentro das escolas têm um papel fundamental nas sociedades, porque a ambas cabe a função de favorecer o desenvolvimento humano e, portanto, em ambas, os valores devem estar presentes, caso contrário, o desenvolvimento que se pretende não poderia ficar completo.

Para que estas duas vertentes da educação sejam plenamente conseguidas, importa que sejam chamadas à sua execução todas as instituições sendo que a primeira e mais determinante, que condicionará o acesso de indivíduo a todas as outras é a família, a quem compete a tarefa de suprimento das necessidades mais básicas como a alimentação e o conforto e a promoção da saúde mas também o aconchego que chega pelo carinho e pelo amor. No simples gesto do afago, a família está a trabalhar a passagem e testemunho de valores tão fundamentais quanto o amor e a importância do acolhimento.

Este papel determinante que as famílias ocupam nos processos educacionais é, por isso mesmo, desde há muitos séculos olhado com zelo, exaltado e promovido pela Igreja Católica. Por esta razão existe um vasto acervo literário, muito dele produzido pelos Santos Padres, que tem em comum o mote inspiracional das Sagradas Escrituras, que, como se sabe, são repletas de famílias, de histórias de gerações e de amor e contam também aos filhos de Deus crises familiares e os modos em que foram ultrapassadas. Nas histórias de educação que as Sagradas Escrituras nos contam subsiste esse cariz educacional do contar para reafirmar e ensinar pelo exemplo e pela experiência. O Papa

---

<sup>137</sup> Tomaz Silva Nunes, "Identidade e Metodologia do ensino religiosa escolar." *Pastoral Catequética*, 8, (2007): 11-25.

Francisco na sua Exortação Apostólica pós-Sinodal sobre a família "Amoris laetitia", a "Alegria do Amor"<sup>138</sup>, aponta o valor da educação neste contexto mesmo antes dos filhos nascerem sublinhando que a própria formação de uma família pelo vínculo do matrimónio já é "um caminho dinâmico de crescimento e realização"<sup>139</sup>, em que, como ele afirma, "somos chamados a formar as consciências, não a pretender substituí-las"<sup>140</sup>. No mesmo documento, o Papa Francisco deixa clara a ideia da apologia da educação por via da família, apelando ao reforço da educação dos filhos, à sua formação ética, ao valor da sanção como estímulo, ao realismo paciente, à necessidade de educar para a sexualidade e ao papel da família na transmissão da fé, esclarecendo que "o que interessa acima de tudo é gerar no filho, com muito amor, processos de amadurecimento da sua liberdade, de preparação, de crescimento integral, de cultivo da autêntica autonomia"<sup>141</sup>.

Para além das famílias e ainda no âmbito social, a educação tem também de ser feita pela Igreja, que tem correspondido a este apelo com uma certa competência, colocando-se ao lado das famílias e apresentando-se como o seu suporte, mas também tomando a dianteira em outros aspetos educacionais, sobretudo os que remetem para os valores e a formação da consciência humana. Na verdade, a educação que se quer consistente é uma educação com raízes e essas são, sem dúvida, "a tradição de valores"<sup>142</sup> que cimenta com identidade os projetos de vida individuais e grupais: "a formação das pessoas, a começar pelas crianças, não se faz no vazio; precisa de ser, ela própria, enformada por um corpo ético e axiológico"<sup>143</sup>, que a Igreja deve ajudar a estruturar.

Sob o ponto de vista da Religião Cristã, a educação é centrada na pessoa pois só através do indivíduo se compreende verdadeiramente a realidade social, que, por seu lado, não é possível conhecer sem o conhecimento do fenómeno religioso, da sua influência, e das marcas que grava nos vários movimentos culturais.

---

<sup>138</sup> Francisco, *Exortação Apostólica Pós-Sinodal «Amoris Laetitia»* (19 de Março de 2016), acedido em 24 de abril, 2017, [http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/apost\\_exhortations/documents/papa-francesco\\_esortazione-ap\\_20160319\\_amoris-laetitia.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20160319_amoris-laetitia.html).

<sup>139</sup> *Ibidem*, 37.

<sup>140</sup> *Ibidem*, 38.

<sup>141</sup> *Ibidem*, 261.

<sup>142</sup> Fernando Moita, "A missão do professor de EMRC no contexto da escola atual." *Pastoral Catequética*, 26 (2013): 53-74.

<sup>143</sup> *Ibidem*, 60.

Sendo que a sua principal missão é a difusão do Evangelho e da Palavra, fazendo-se expressão do amor de Jesus, a Igreja é fator de educação e de cultura pois, como expressa D. José Policarpo, ela "transmite um sentido e uma interpretação da vida, uma antropologia e uma mundividência"<sup>144</sup>. É neste sentido de vida que a Igreja apresenta que os cristãos comprometidos com os seus valores vão dando origem a novas formas de pensar e agindo de maneiras novas com vista a encontrar a ação certa para um determinado espaço físico e temporal das suas histórias, criando movimentos e instrumentos para a educação ao mesmo tempo que com eles trabalham.

A educação que a Igreja propõe é a educação para a racionalidade e, para tal ela deve "ser apresentada como abertura à verdade, a toda a verdade, onde se inclui, para o crente, a verdade revelada, liberta de positivismos libertadores do seu horizonte, harmoniosa síntese entre a razão e coração, capacidade reflexiva e sentido estético. Na fase constitutiva da formação, para um completo desabrochar da racionalidade, é importante a educação para a beleza. Devem aprender que a verdade e a beleza se encontram, que o homem não é dono e fonte da verdade, mas peregrino da verdade"<sup>145</sup>.

Tendo tamanha consideração e preito pela educação, tomando-a mesmo como incumbência, a Igreja reserva para esta sua componente de missão um espaço privilegiado que alarga ao palco das escolas e se funde com a educação escolar, onde, no entanto, não deixa de procurar a diferença visto ser por ela que consegue a primazia da educação nos seus valores. A educação que a Igreja leva a cabo nas escolas é apontada como um contributo diferencial à formação das crianças e jovens tendo, em todo o tipo de instituições escolares, nas públicas, nas privadas e naturalmente naquelas que a própria Igreja gere, o objetivo maior de "orientar-se para formar personalidades ricas de interioridade, dotadas de força moral e abertas aos valores da justiça, da solidariedade e da paz, capazes de usar bem a própria liberdade"<sup>146</sup>.

Neste espaço em que a Igreja se assume como parceira do processo de educar que é a escola, a educação toma a sua forma mais institucionalizada, sendo que aqui é também o lugar legal e formalmente reconhecido para o seu exercício. A escola é a extensão materializada da função do Estado, consagrada constitucionalmente, de garantir e criar mecanismos que sejam capazes de dotar todos os seus cidadãos de Educação. Sendo que

---

<sup>144</sup>José Policarpo, "A Escola Católica ao serviço da missão da Igreja." 10.

<sup>145</sup> *Ibidem*, 10-11.

<sup>146</sup> Conferência episcopal Portuguesa, "Educação Moral e religiosa Católica: um valioso contributo para a formação da personalidade." 6.

ao Estado cabe então a obrigação de educar uma sociedade amplamente heterogénea este opta pela apresentação de uma educação que, na sua homogeneidade, esteja o mais próxima possível de agradar e servir a todos. Assim a educação escolar surge direcionada para a ciência, e apresenta um cariz de missão mais instrumentalizado, que se reveste dessa necessidade de preparar cidadãos para que, no futuro, possam assumir uma posição social que, simultaneamente, lhe garanta sustento e integração e também funcione como motor de desenvolvimento da própria sociedade.

Envolvido nas tarefas que implicam a construção desta educação, o Estado parece, por vezes, deixar para trás alguns aspetos do processo em detrimento de outros, como agora, nesta época de dificuldades financeiras se constata em que as contingências e as necessidades de equilibrar as despesas parecem ter tomado lugar dianteiro face à necessidade de contínua promoção dos conteúdos a ministrar dentro das salas de aula<sup>147</sup>. À medida que umas prioridades tomam lugar em detrimento de outras, corre-se o risco de, eventualmente, se perder o norte dessa educação que serve para "ajudar crianças, jovens e adultos a compreender a matriz possível e conhecida deste nosso mundo, que inclui aquilo com que trabalhamos e aquilo que nos transcende"<sup>148</sup>.

É no limbo deste perigo que a Educação Moral e Religiosa Católica, assumida como veículo de educação, se fundamenta e abraça a sua maior e mais desafiante missão: a de ajudar o Estado a cumprir a sua obrigação para a educação e a de garantir que a educação em si mesma jamais perca o cariz de transcendência e funcione como elemento propulsor para a formação de consciências.

## ***1.2. Currículo***

"Não tenhamos dúvidas, a educação foi, e continuará a ser, um dos grandes instrumentos de humanização das sociedades e da própria pessoa humana. Sem medo de exagerar, podemos mesmo afirmar que o ser humano aprende também a ser humano através da educação"<sup>149</sup>. Partindo do princípio de anuência com a afirmação transcrita, levanta-se de imediato a dúvida sobre que educação, ou que moldes educativos, serão

---

<sup>147</sup> Moita, "A missão do professor de EMRC no contexto da escola atual," 53-74.

<sup>148</sup> *Ibidem*, p. 59.

<sup>149</sup> Juan Francisco Ambrósio, "As religiões na escola," *Revista Portuguesa de ciência das Religiões*, 2, (2002): 59-63.

então esses que ajudarão à criação e percepção do Humano nos indivíduos cognoscentes? O que é que estes indivíduos devem saber quando acabam a escola? São estas as perguntas de base que sustentam a teoria dos currículos e, como facilmente se depreende, tendo em conta a finalidade já abordada da educação do ponto de vista da escola e a conceção de educação enquanto processo de construção de seres humanos, que não se revestem só da componente cognoscente mas são também moral e ética, as respostas a estas indagações não são consensuais. Nunca foram ao longo da história da humanidade, e tendem a divergir de sociedade para sociedade, de país para país.

Nos primeiros tempos da escola "globalizada", termo que aqui se aplica como aberta a um grande número de estudantes, os Estados Unidos da América tomaram como ponto referencial a teoria da gestão científica de Taylor que passavam aos professores, sendo que se limitavam a ensinar, ou a transferir o que lhes havia sido passado. Na Inglaterra, a opção passou por encarar a educação de um ponto de vista elitista que se traduzia na educação liberal assente na ideia de que as teorias não eram necessárias e de que só não aprendia bem quem não era inteligente. Ambas as construções curriculares aqui aludidas tinham por premissa de base a ideia de que as escolas eram "fábricas" de produção de indivíduos formatados para o trabalho pelo que excluía dos seus programas de atuação quaisquer iniciativas que visasse considerar a introdução de educação para os valores, muito menos os que, de alguma forma, se ligavam a considerações religiosas<sup>150</sup>.

No entanto, ao longo do século passado, sobretudo nas suas décadas de 60 e de 70, foram sendo introduzidas algumas reformas aos currículos educativos que tiveram como principal linha de construção críticas às duas primeiras tradições. Destas alterações resultaram currículos mais similares entre a América e o continente Europeu e a introdução da componente apreciativa com que se visava preparar os alunos para o despertar de consciências. Para além disso, atingiu-se um patamar notável no que concerne à construção dos currículos escolares que foi a tomada de consciência da impossibilidade de construção de currículos sem que se promovesse o desenvolvimento do conhecimento. Por esta via foi possível dar o salto qualitativo, que durante mais de um século de ensino esteve adormecido, e os alunos passaram a ser considerados como indivíduos úteis para o desenvolvimento da sociedade, e não, produtos necessários à construção do capitalismo.

---

<sup>150</sup> Michael Young, "Teoria do Currículo: O que é que é e porque é importante". *Cadernos de Pesquisa*. Vol. 44, 1 (2014): 190-202.

Nesta nova fase da educação, o seu currículo visava dar resposta à pergunta "para que estamos a educar?" e considerava, à partida, que a educação implica sempre valores morais, muito embora continuassem, como continuam nos nossos dias, a enfatizar os resultados em detrimento das competências ou das habilidades funcionais<sup>151</sup>. Esta foi também a fase de construção de currículos escolares em que os professores ganharam relevo, deixando para trás o papel de instrumentos da educação e do tecnicismo, como até então eram considerados, e passando a ser tidos como parceiros a quem o currículo servia como guia orientador para a promoção de uma educação preocupada em "capacitar as pessoas para adquirir conhecimentos que as leve para além da experiência pessoal, e que elas, provavelmente, não poderiam adquirir se não fossem à escola"<sup>152</sup>.

Mas mais do que o relevo conquistado pelos professores, a educação passou a ser moldada pela ideia de que era preciso abandonar a sua antiga conceção enciclopedista e passar a dotar os alunos de habilidades que lhes permitissem discernir e processar informações, fossem elas adquiridas na escola ou em qualquer outro lugar. Ora este virar de face para a personalização veio demandar a construção de currículos pensados em torno da pessoa e da sua formação integral e, conseqüentemente, afirmar a necessidade da inclusão da dimensão religiosa nos currículos escolares.

A disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica veio constituir-se como um elemento curricular que ajuda os alunos na construção de uma consciência livre mas responsável, apontando-lhe o caminho da maturidade. As novas visões curriculares permitiram a aceitação de que algumas formas fundamentais do comportamento humano que estão, de facto, interligadas com a religiosidade dos indivíduos e que os termos, culto, oração, compromisso, são essenciais para garantir o entendimento e a aceitação dos papéis religiosos, pelo que, também eles tinham cabimento no contexto escolar.

O currículo da educação que entende aceita e defende o ensino da Educação Moral e Religiosa Católica nas escolas portuguesas da atualidade não segue um modelo catequético mas também não visa a mera difusão de informação cultural e histórica, tendo, ao invés disso, um caráter de diaconia que propõe a interpretação do mundo e da existência humana a partir de uma visão religiosa da vida. Para tal propõe a reflexão a partir de modelos concretos, porque a vida não se faz no abstrato, ajudando o aluno a

---

<sup>151</sup> Michel Foucault, *Remarks on Marx: conversations with Duccio Trombadori* (New York: Semiotext, 1991).

<sup>152</sup> *Ibidem*, 196.

fazer o percurso do seu crescimento ao mesmo tempo que abraça e se deixa envolver pelo processo educativo da escola<sup>153</sup>.

### ***1.3. Formação integral do aluno***

O currículo da educação sobre que se suporta o ensino de Educação Moral e Religiosa Católica nas escolas da atualidade é um currículo que assenta no pressuposto da necessidade de formação integral da pessoa humana, e esta, por sua vez, pressupõe a tomada de consciência de todas as dimensões que fazem parte da realidade de cada um de nós, pois "se definimos a pessoa exclusivamente a partir de uma dimensão, o seu desenvolvimento será exclusivamente linear, o que nos colocaria perante a construção do ser humano unidimensional, qualquer que seja a natureza da referida dimensão"<sup>154</sup>.

Assim a formação integral da pessoa, tal como a própria expressão sustenta, compreende a sua tridimensionalidade o que implica a introdução nos programas educativos de todas as variáveis que compõem um ser humano e permite o afastamento de construções redutoras, tanto dos indivíduos como de sociedades. A aceitação da dimensão transcendental do indivíduo é, portanto, imprescindível ao processo de personalização que corresponde à formação integral dos indivíduos e a abordagem desta dimensão dentro do espaço escolar cabe, também, à disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica.

De facto, tal como afirmou o Papa João Paulo II, no discurso que fez aos participantes do Simpósio Europeu sobre o Ensino da Religião Católica na Escola Pública, o contributo da Educação Moral e Religiosa Católica para a formação dos alunos tem por base a constatação de que a componente religiosa de cada um de nós é um "fator insubstituível para o crescimento em humanidade e em liberdade"<sup>155</sup>.

Seria impossível conceber um projeto educativo integral, que na sua génese, significa: global, inteiro, absoluto, sem que se colocasse à disposição dos pais, a quem compete a escolha pelas opções de educação dos filhos, a possibilidade de os colocar num

---

<sup>153</sup> Ambrósio, "As religiões na escola," 59-63.

<sup>154</sup> *Ibidem*, 61.

<sup>155</sup> João Paulo II, "Conhecer o património do cristianismo e transmiti-lo de maneira autêntica. Discurso aos participantes no Simpósio Europeu sobre o Ensino da Religião Católica na Escola Pública," *L'Osservatore Romano*, ed. semanal em português, n. 16, 21 de abril, 1991, 16.

espaço onde estes possam amadurecer as suas questões, ver as suas dúvidas sobre a vida respondidas e descobrir também as respostas para os quês que os rodeiam. Dotar o sistema educativo de uma componente evangelizadora é oferecer aos alunos uma nova perspetiva de abordagem ao mundo e um novo meio de encontrar respostas.

Assim também defende a Conferência Episcopal Portuguesa que, de resto, dedicou a este tema em particular uma Carta Pastoral intitulada "A Escola em Portugal – Educação Integral da Pessoa", onde defende uma educação orientada para os valores, afirmando-a como referencial paradigmático e defendendo que as dinâmicas educativas devem ser alargadas a todas as instituições sociais de cada comunidade, para que, integrando, se possa fazer um trabalho de formação integral.

Na mesma Carta Pastoral, o apelo à educação completa e tridimensional afirma-se da seguinte forma: "a nossa esperança radica numa educação antropologicamente fundada, que se oriente pela educação integral de cada pessoa, em liberdade, num quadro de convivência solidária, em ambientes escolares de árduo trabalho e pedagogicamente estimulantes, em que os professores sejam educadores competentes e eticamente fundados e dedicados. Em que os alunos trabalhem, aprendam e sejam educados para uma inserção social participativa, crítica e criativa e em que as comunidades locais acalentem, apoiem e estimulem a aprendizagem de todos ao longo de toda a vida"<sup>156</sup>.

A mesma ideia é sublinhada no documento "A Educação Moral e Religiosa Católica: um valioso contributo para a formação da personalidade", também da responsabilidade da Conferência Episcopal Portuguesa. Neste texto, a Educação Moral e Religiosa Católica é apresentada como disciplina que complementa a oferta educativa colocando nas escolas a abordagem à dimensão religiosa que é "constitutiva da pessoa humana", sendo que, por esta via, se completa o quadro educativo, dotando-o de integralidade.

A formação integral do aluno tem pois algo a ganhar por via desta disciplina cujo propósito é, segundo sustentou o Papa João Paulo II, "formar personalidades ricas de interioridade, dotadas de força moral e abertas aos valores da justiça, da solidariedade e da paz, capazes de usar bem a própria liberdade"<sup>157</sup>.

---

<sup>156</sup> *Ibidem.*

<sup>157</sup> *Ibidem.*

#### ***1.4. O papel da Educação Moral e Religiosa Católica***

A EMRC tem um enquadramento legal que lhe garante o desenvolvimento da sua missão no sistema de ensino nacional e que se sustenta, fundamentalmente, na Concordata celebrada entre a Santa Sé e o Estado Português em 1940 e que, já neste século XXI, em 2004, foi reafirmada pelas mesmas entidades.

"Artigo 19.º

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

2 — A frequência do ensino da religião e moral católicas nos estabelecimentos de ensino público não superior depende de declaração do interessado, quando para tanto tenha capacidade legal, dos pais ou do seu representante legal.

3 — Em nenhum caso o ensino da religião e moral católicas pode ser ministrado por quem não seja considerado idóneo pela autoridade eclesiástica competente, a qual certifica a referida idoneidade nos termos previstos pelo direito português e pelo direito canónico.

4 — Os professores de religião e moral católicas são nomeados ou contratados, transferidos e excluídos do exercício da docência da disciplina pelo Estado de acordo com a autoridade eclesiástica competente.

5 — É da competência exclusiva da autoridade eclesiástica a definição do conteúdo do ensino da religião e moral católicas, em conformidade com as orientações gerais do sistema de ensino português<sup>158</sup>."

Neste documento de base de um amplo quadro jurídico que foi sendo construído ao longo das últimas décadas, firma-se a obrigatoriedade, assumida pela República Portuguesa, de cooperar com os pais na educação dos filhos, garantindo, para tal, o acesso ao ensino sem

---

<sup>158</sup> "Resolução da Assembleia da República n.º 74/2004 «Concordata entre a República Portuguesa e a Santa Sé», " *Diário da República*, n.º 269/2004, I Série A, de 16 de novembro de 2004, 6743.

que se coloquem quaisquer tipos de limitações, entraves ou discriminações. No mesmo documento, pode ainda ler-se que o Estado é também o agente que assume a disciplina que se aborda neste Relatório como de oferta obrigatória e frequência facultativa.

A Concordata encontra suporte legal em documentos que fundamentam a democracia nacional, nomeadamente a Constituição da República Portuguesa que não só garante o direito universal à educação como a liberdade de escolhas da mesma. Também a Lei de Bases do Sistema Educativo reconhece o ensino religioso escolar, sustentando-lhe um vasto corpo legislativo e organizacional.

Todo o suporte legal referido para fazer o enquadramento do papel da Educação Moral e Religiosa Católica no contexto educativo formal português é sustentado na premissa ideológica de que o Estado deve promover e garantir os mecanismos que confirmam aos pais e encarregados de educação a liberdade de escolherem a melhor educação para os seus filhos e de não se verem confrontados com a possibilidade de terem que excluir desse quadro educacional os valores que incutem aos filhos no seio familiar e que também vêm representados noutras situações sociais, ou seja, os pais devem ver nas escolas uma extensão da educação que ministram e não uma alternativa imposta que se separa dos valores em que acreditam.

Outra das premissas que a legislação referida visa sustentar é a do "desenvolvimento da personalidade e do sentido da sua dignidade, a formação do carácter e da cidadania e a integração dos valores estéticos, morais e cívicos; e garantir a defesa da identidade nacional e o reforço da fidelidade à matriz histórica em que nos inserimos, através do contacto com o património cultural, no quadro de uma tradição universalista europeia e da crescente interdependência e solidariedade entre todos os povos do mundo"<sup>159</sup>.

Neste contexto, aponta-se para a Educação Moral e Religiosa Católica um papel determinante que pressupõem o trabalho em estreita colaboração com outras áreas do saber e a integração total na Escola através do acolhimento curricular e das reformas que lhe vão sendo aplicadas. Faz parte também do papel da Educação Moral e Religiosa Católica a constante monitorização do social, para que as suas mutações possam ser percecionadas atempadamente e a disciplina se vá, de forma natural, adaptando às realidades emergentes, sempre em coerência com os valores éticos e religiosos e sempre atendendo à necessidade de se revestir de interesse para os seus protagonistas, que,

---

<sup>159</sup> Nunes, "Identidade e Metodologia do ensino religiosa escolar," 17-18.

obviamente, são os alunos. De um ponto de vista da sua exequibilidade a Educação Moral e Religiosa Católica tem então o papel de descodificar os códigos do real conferindo aos alunos, através destes, as fórmulas de posicionamento face ao fenómeno religioso e à sempre premente necessidade de se agir com responsabilidade e coerência.

O papel da Educação Moral e Religiosa Católica comporta um vasto leque de atribuições que decorrem do facto da disciplina se revestir de "uma forte componente hermenêutica ou específica do mundo, estabelecendo (...) nexos relacionais com as outras disciplinas, sejam elas do âmbito das ciências da natureza como do âmbito das ciências sociais e humanas"<sup>160</sup>. O papel da Educação Moral e Religiosa Católica passa, então, pela formação da consciência, que se quer livre, madura e responsável, e encerra em si a tarefa de ajudar os jovens a estruturarem-se a si próprios na verdade e no amor de modo a que estes se tornem capazes de desenvolver capacidades relacionais, perante os outros e perante si mesmos.

Com vista ao desempenho do seu papel, a Educação Moral e Religiosa Católica deve então constituir-se como um espaço sério e plácido que inspire ao diálogo e provoque a colocação da questão de Deus na Escola democratizada. Afastada deste papel está, certamente, a pretensão do monopólio da verdade, que não é, certamente direito da nossa disciplina. Ao contrário, no cerne da sua funcionalidade, coloca-se a procura dos possíveis que apenas se consegue através da promoção e experiências várias, com vista à colocação de desafios, incitação de escolhas e apresentação da multiplicidade social e ética em que se desenha a liberdade responsável<sup>161</sup>.

### ***1.5. O professor de Educação Moral e Religiosa Católica***

O objetivo do verdadeiro educador "é que o educando ouça a voz da verdade falar ao seu coração e que a siga num caminho pessoal"<sup>162</sup>. As palavras que o Papa Bento XVI proferiu acerca dos educadores na Homilia da Solenidade do Batismo do Senhor, eram dirigidas aos pais, os primeiros educadores da sociedade, mas não deixam de ter

---

<sup>160</sup> Jorge Paulo, "Princípios organizadores e gestão do programa de Educação Moral e Religiosa Católica," *Pastoral Catequética*, 8 (2007): 97.

<sup>161</sup> Cf. Moita, "A missão do professor de EMRC no contexto da escola atual." 53-74.

<sup>162</sup> "Celebração do Batismo do Senhor e Administração do Batismo - Homilia do Papa Bento XVI," em 8 de janeiro, 2012, consultado em 21 de abril, 2017, [http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/homilies/2012/documents/hf\\_ben-xvi\\_hom\\_20120108\\_battesimo.html](http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/homilies/2012/documents/hf_ben-xvi_hom_20120108_battesimo.html).

cabimento se pensadas ou direcionadas a todos os outros educadores, e podem ser mesmo a expressão daquilo que se considera o verdadeiro sentido de ser professor de Educação Moral e Religiosa Católica.

O professor de Educação Moral e Religiosa Católica assume, na sua missão educativa, uma responsabilidade acrescida e diferente dos colegas professores na mesma escola mas em situações curriculares diferentes. Acrescida porque, ao contrário dos restantes docentes, este professor não está incumbido apenas de ensinar e trabalhar para metas curriculares, antes terá que se assumir como moldador de personalidades e construtor de consciências e, como tal, diferentemente dos colegas, terá de se deixar também moldar pelas personalidades que acolhe na sua sala.

Sendo o mestre que tem perante si o *objeto* a ser trabalhado, o professor de Educação Moral e Religiosa Católica, deve também fazer-se matéria para melhor se fundir com os elementos que visa alcançar mas dessa moldagem não pode resultar uma fusão completa pois isso poderia ser devastador, tanto para professores quanto para alunos. O professor deve saber moldar-se aos seus alunos, a colocar-se a seu lado, na sua pele, e melhor lhe perceber os problemas, as indagações e as dificuldades, mas não deve mostrar-se permissivo, pois perderia os valores que tem por missão inculcar nos seus educandos.

Aos olhos da Lei geral para os professores do ensino básico e secundário, materializada no Decreto-Lei 240/2001<sup>163</sup> de 30 de Agosto e reafirmada pelo Despacho n.º 16034/2010<sup>164</sup>, o professor deve ser um profissional caracterizado por quatro dimensões essenciais, nomeadamente a dimensão profissional, social e ética e a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Este profissional deve ainda ter a dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade, abraçando ainda a responsabilidade e demonstrando empenho em se comprometer com o desenvolvimento profissional ao longo de toda a sua vida. Relativamente à legislação específica de Educação Moral e Religiosa Católica, o Secretariado Diocesano de Educação Cristã da

---

<sup>163</sup> Cf. "Decreto-Lei n.º 240/2001 «Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundários», " *Diário da República*, nº 201, I Série A, de 30 de agosto de 2001, 5569-5575.

<sup>164</sup> Cf. "Despacho n.º 16034/2010," *Diário da República*, nº 206, II Série, de 22 de outubro de 2010, 52300-52302.

Diocese do Porto fez um levantamento da mesma a 10 de outubro de 2015 e disponibilizou-a na sua página web<sup>165</sup>.

Para além das dimensões plasmadas na Lei, o professor Educação Moral e Religiosa Católica não deve, em momento algum, esquecer o âmbito da sua missão, intrinsecamente ligada aos pressupostos que fundamentam a disciplina que leciona, e por isso, mais do que conhecimentos culturais e científicos, que, obviamente se fazem necessários, deve identificar-se por completo com a disciplina demonstrando ter um profundo conhecimento do programa e sendo também dotado da capacidade de planificar os conteúdos em função das metas curriculares mas sempre considerando essa outra meta, mais profunda e essencial, da necessidade dos alunos<sup>166</sup>.

O Professor de Educação Moral e Religiosa Católica é, no ambiente da escola, o responsável pela assunção da promoção do diálogo entre a Igreja e o mundo e assim, como é também missão e dever da Igreja, este docente deve apresentar uma atitude de serenidade, constituir-se como elemento de esperança e ser o propagador da alegria, sobretudo quando os tempos são ásperos e difíceis, cheios de contrariedades e problemas para os seus alunos. A sala de aula de Educação Moral e Religiosa Católica deve ser um espaço de acolhimento nos estabelecimentos escolares do nosso país. Para conseguir alcançar esta meta, o docente deve manter uma postura de inserção ativa e mostrar-se entusiasta da escola e da comunidade educativa, bem como da comunidade cristã. Mas tais características só são possíveis quando existe uma identificação com o magistério da Igreja e, ao mesmo tempo, se é portador de uma maturidade cristã que tem reflexo na vida e na escola. É desta maturidade que deriva a dedicação ao aluno, que é também marca distintiva dos professores de Educação Moral e Religiosa Católica. Estes docentes devem ter os alunos como indivíduos e, como tal, identificar em cada um deles, independentemente das suas origens, o rosto de Cristo e os valores do Evangelho<sup>167</sup>.

"Sendo um mestre e um educador, o professor de EMRC sabe que o seu trabalho tem a dimensão de uma vocação que é o chamamento de Deus a um compromisso e a uma plenitude de vida (...) É uma vocação que possui muito de generosidade e doação, pois a sua tarefa é sobretudo dar"<sup>168</sup>. As palavras de Moita, que atrás se transcrevem, são

---

<sup>165</sup> "Legislação atual – EMRC e demais legislação pertinente," modificado pela última vez em 10 de outubro, 2015, <http://www.emrcporto.pt/images/stories/sitemail/legislacaoatual-emrc4.pdf>.

<sup>166</sup> Cf. D. António Francisco Santos, "O Professor de EMRC: para a definição de um perfil humano e profissional." *Pastoral Catequética*, 21/22, (2011/2012): 9-19.

<sup>167</sup> Cf. *Ibidem*.

<sup>168</sup> Moita, "A missão do professor de EMRC no contexto da escola atual." 67.

a caracterização do professor de EMRC na sua plenitude e o resumo do que até agora se afirmou. De facto, este é um profissional empenhado com uma causa maior constituindo-se um guia para aqueles que procuram o sentido da realidade humana em toda a sua envolvimento e sendo, simultaneamente, a mola impulsionadora do desenvolvimento da pessoa solidária.

Todas as asserções até agora apontadas, inquestionavelmente complexas, porque afetas à globalidade do ser humano, podem, à partida, e apesar da aludida complexidade, parecer óbvias ao professor de Educação Moral e Religiosa Católica, que se assume docente da disciplina depois de a entender como vocação e de lhe atender ao chamado, mas a complexidade aprofunda-se à medida que as conjeturas se alteram. É por isso que à vocação e ao saber ser espelho do Evangelho e voz de Cristo, o docente desta disciplina tem ainda que aceitar e entender a escola como meio multicultural em que se torna necessário dar visibilidade ao sentido da fé, ou seja, ela não deve ser assumida à partida mas, antes, mostrada e vivida no âmbito da relação pedagógica que se estabelece com os alunos e da criação dos desafios que lhes vão sendo propostos. Sim porque ao professor de Educação Moral e Religiosa Católica também compete promover desafios aos seus educandos pois por eles é possível despertar a criatividade abrindo caminhos aos valores positivos e propondo aos alunos uma interpretação integral da sua existência e dos compromissos que se dispõe a assumir. Por via da proposição de desafios em sala de aula, suportados nos conteúdos curriculares e ajustados às conjeturas atuais, os professores de Educação Moral e Religiosa Católica ajudam os seus alunos a definirem os seus projetos de vida e envolvem esses projetos em construção com os valores do Evangelho, dando, por estes, sentido de liberdade e fundamento à dignidade e responsabilidade de cada um<sup>169</sup>.

## **2. A inovação pedagógica no ensino**

No limiar do século XXI, a questão da inovação pedagógica tomou conta das discussões teóricas em torno da educação e, logo no ano 2000, Fernández já lhe atribuíu o mérito de ser "essencial no processo de alterações educativas, tanto no plano teórico

---

<sup>169</sup> Ambrósio, "As religiões na escola," 59-63.

como dentro da própria escola"<sup>170</sup>. Segundo este autor, a inovação teria sempre como ponto de referência o professor, uma vez que a sua execução era diretamente proporcional à dimensão pessoal e biográfica do mesmo e só este seria o responsável pela colocação de ideias e metodologias novas dentro da sala de aula.

De um ponto de vista conceitual, a inovação viria a ser classificada como um marco referencial, sistematizado, planejado e previamente preparado de forma a garantir a apresentação de conteúdos coerentes e adaptados ao contexto institucional e social. Neste sentido, a inovação pressupõe ações pedagógicas que abordem práticas e metodologias pouco ou nada exploradas e que contribuem para a promoção da melhoria do ensino. Para além disso, a inovação<sup>171</sup> visa a apresentação de soluções alternativas aos problemas da educação, visando a melhoria das práticas e da intervenção docente.

Tendo em conta as características definidoras da inovação na educação, e considerando também que esta se apresenta como ferramenta que favorece a revisão da teoria e propõe a reformulação da prática educativa, conduzindo à aplicação de técnicas letivas diferenciadoras afere-se que a inovação pedagógica no ensino se torna cada vez mais essencial em todas as áreas do saber e mesmo em todo o contexto e envolvência escolar<sup>172</sup>.

Os seus princípios norteadores pressupõem a existência de algumas potencialidades e do reconhecimento da importância da formação dos alunos, pois só este pode garantir a força e a vontade para a procura de alternativas pedagógicas que sejam capazes de lhes despertar o interesse e facilitar os processos cognoscivos. É também fundamental que exista, da parte do educador, um sentido apurado de investigação interdisciplinar que ajude à reconstrução do conhecimento a partir do aproveitamento das mais-valias que cada área tem para oferecer.

O seu primeiro objetivo é o esclarecimento cabal da matéria a lecionar e a concretização do objetivo pedagógico inicialmente estipulado para o conteúdo a ser ministrado. Trata-se, portanto, de um objetivo coincidente com aquele que é traçado pelas práticas de ensino convencional que apenas difere na forma<sup>173</sup>.

---

<sup>170</sup> José Tejada Fernández, *Estrategias didácticas innovadoras – Recursos para la formación y el cambio* (Barcelona: Octaedro S.L, 2000), 3.

<sup>171</sup> Wilfredo Rimari Arias, *La innovación educativa – Un instrumento de desarrollo*, (2015), consultado em 22 de abril de 2017 em: [http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/innovacion\\_educativa\\_octubre](http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/innovacion_educativa_octubre).

<sup>172</sup> Cf. *Ibidem*.

<sup>173</sup> Cf. Pep Alsina et al., *Música: Investigación, innovación y buenas prácticas*, coord. Andrea Giraldez (Barcelona: Editorial Graó, 2010).

Nesta, na forma de proposição para a obtenção do objetivo maior, colocam-se à inovação pedagógica outros objetivos, como o da promoção de atitudes positivas no seio da comunidade educativa. Espera-se que através destas atitudes se consiga a promoção de comportamentos abertos à mudança e ao aumento do interesse dos alunos. Para além disso, a inovação pedagógica visa a criação de espaços e mecanismo que sejam capazes de identificar os problemas dos alunos e de criar propostas que se revelem potenciadoras da sua resolução. É ainda objetivo da inovação pedagógica no ensino a construção de propostas educativas válidas, que, visando o cumprimento curricular e o máximo sucesso académico dos recetores, não fuja da realidade e sejam capazes de promover a criatividade em função da formação do Ser humano, promovendo adaptações ao currículo que sejam interativas e que provoquem o envolvimento do grupo em torno do mesmo projeto de aprendizagem. Por via da mesma intervenção inovadora, também se prevê que seja capaz de despertar nos docentes e demais responsáveis pelo processo educativo a contínua investigação, e proposição continuada de novas formas de ensinar, envolvendo e provocando o interesse<sup>174</sup>. Quando a inovação pedagógica no ensino consegue cumprir os objetivos que atrás foram referidos, ela deve também constituir-se como modelo a ser seguido noutras escolas, por outros professores, instigando-os também à participação no processo de criação de experiências novas.

O professor pode, então, ser considerado como o agente inovador pois é ele quem, consciente das mudanças que ocorrem fora do contexto escolar, traz para dentro do cenário educativo instrumentos que lhe facilitem a transposição do saber teórico por meio da prática inspirada na realidade que os alunos conhecem e com a qual se identificam<sup>175</sup>. Ele é o agente mediador para a mudança das práticas pedagógicas, superando a formação estandardizada em função das necessidades dos seus alunos<sup>176</sup>.

Para se constituir neste promotor da inovação pedagógica, o professor tem que se mostrar flexível ao mesmo tempo que assume o comprometimento com as práticas educativas e com os objetivos gerais a cumprir na sua disciplina, não se escusando, no entanto, à crítica reflexiva em torno das mesmas práticas pois só através dela conseguirá construir recursos pedagógicos mais atrativos e envolventes. Em suma, este profissional

---

<sup>174</sup> Cf. Arias, *La innovación educativa*.

<sup>175</sup> Cf. Fernández, *Estrategias didácticas innovadoras*, 5.

<sup>176</sup> Cf. J. Aracil Pérez, A. Brocal Verdú, e Jesús Martínez Vargas, *Proyectos de innovación en el área de música. Análisis de buenas prácticas y nuevas estrategias metodológicas*, (Departamento de Innovación y Formación Didáctica - Universidad de Alicante, 2011). Consultado em 22 de abril, 2017. <http://web.ua.es/en/ice/jornadas-redes-2011/documentos/proposals/184388>.

deve, antes de mais, acreditar na sua profissão, demonstrando ter capacidade de trabalho em equipa, sentido de responsabilidade e de compromisso e conhecimentos tecnológicos<sup>177</sup>.

O professor deve também ser um profissional consciente dos problemas que decorrem da inovação pedagógica como é caso da necessidade de validação das propostas criadas e a articulação de um considerável leque de variáveis neste processo, como, por exemplo, os custos financeiros que as mesmas possam acarretar para as entidades educativas e que, atualmente, têm um peso determinante nos processos de inovação. Outros entraves que o professor inovador enfrenta são, na opinião de Fernández<sup>178</sup>, os fatores de mudança que afetam diretamente o exercício profissional entre os quais, os mais evidentes, são por vezes a escassez de recursos materiais. Também, por via da conjuntura social e económica estabeleceu-se um sentido de instabilidade e incerteza profissional que pode constituir-se como barreira à inovação pedagógica na medida em que o professor não encontra estímulos para o estudo e procura de novas formas de ensinar.

No rol dos obstáculos que a inovação educativa enfrenta, deve ainda ser acrescentada a forma como se desenvolve a relação entre o professor e o aluno, pois quando o relacionamento docente-discente não é o melhor o espaço para a inovação é, claramente, reduzido, pois nem o docente encontra motivação em si mesmo para criar alternativas de práticas educativas nem o discente se mostra predisposto a participar das aulas em que as práticas inovadoras são apresentadas. Outro dos obstáculos à inovação decorre da fragmentação do trabalho do professor, pois que se alteram as suas condições de trabalho, constituindo, muitas vezes, um acréscimo considerável de responsabilidades e horas de trabalho que podem afastar o tempo e a disposição para a preparação e conceção de alternativas educativas<sup>179</sup>.

As imposições e responsabilidades profissionais que se colocam aos professores como um dos grandes entraves à inovação pedagógica, explicando que o contexto em que o docente exerce a sua atividade, cada vez mais poluído por interações indiretas tem repercussões na sua prática educativa e, conseqüentemente, na questão da inovação. No

---

<sup>177</sup> Cf. Fernández, *Estrategias didácticas innovadoras*, 5.

<sup>178</sup> Fernández, *Estrategias didácticas innovadoras*, 3.

<sup>179</sup> Cf. Mario de Miguel Diaz. "El Desarrollo Profesional Docente y las Resistencias a la Innovación Educativa," in *Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativas*. (Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1991), 17-58.

entanto, e ainda de acordo com o autor referido, estas mesmas imposições, de várias ordens, que tantas vezes se apresentam como obstáculo podem constituir o mote impulsionador da inovação na educação que parte do professor. Ou seja, em face dos problemas e das dificuldades com que se depara no dia-a-dia de trabalho e no contacto permanente com os alunos, o docente pode encontrar o cenário que demanda inovação e, por isso, procura-a com vista à obtenção do esclarecimento total dos conteúdos programáticos estipulados para os alunos.

Nesta nova era da comunicação e das tecnologias, que se costumam chamar de novas mas que são já um elemento intrínseco à vida e crescimento dos nossos alunos, a aplicação das técnicas que lhe estão subjacentes e que se revelaram tão apelativas às crianças e jovens deste século XXI, é quase uma contingência da inovação. É por isso que cada vez mais se usam os jogos tecnológicos, e os suportes digitais na inovação pedagógica, porque estes são um meio que facilita a comunicação com os mais novos. Usá-los é usar da linguagem que os alunos falam e, portanto, favorecer o processo comunicacional com eles. O mesmo processo de comunicação ganha ainda mais adeptos junto dos recetores se, ao lhes falar na mesma "língua", se lhes dá a usar os seus instrumentos preferidos, que neste caso, são os jogos.

Ao fenómeno da utilização dos jogos em suporte digital com o objetivo de captar a atenção de alguém, de ajudar alguém a perceber e interiorizar uma mensagem, chama-se gamificação (*gamification*) que Deterding e os seus colaboradores explicaram como sendo "o uso de elementos de *design* de jogos em contextos de não-jogos"<sup>180</sup>. A gamificação tem uma vasta área e outras tantas potencialidades de aplicação, podendo ser usada como estratégia de marketing, através da qual se consegue o envolvimento dos públicos-alvo em campanhas promocionais; em ambientes empresariais com o intuito de motivação dos funcionários; em desafios de impacto social através dos quais se alarga o âmbito da participação das pessoas e na educação com vista ao aumento da motivação e do comprometimento com a aprendizagem. Neste último contexto, e segundo a opinião de vários autores<sup>181</sup>, a gamificação cumpre também o objetivo de controlar a indisciplina e favorecer o bom comportamento dos alunos.

---

<sup>180</sup>Sebastian Deterding, Rilla Khaled, Lennart Nacke, e Dan Dixon, "Gamification: Toward a Definition" (comunicação apresentada na conferência CHI 2011 Workshop, Vancouver, British Columbia, 7-11 de Maio, 2011).

<sup>181</sup> Cf. P. Gee, *Good Video Games + Good Learning: Collected Essays on Video Games, Learning and Literacy*, (New York: Peter Lang, 2007).

Para além destas, a literatura reconhece várias outras vantagens à gamificação, como é o caso da ajuda prestada ao nível do estabelecimento de rotinas e à interiorização de regras, favorecendo a compreensão do trabalho para os objetivos e mantendo os alunos empenhados. Por via da gamificação é possível encontrar caminhos promotores da união entre os alunos o que deriva numa maior envolvência e interação social, e, conseqüentemente, na facilidade de ultrapassar conflitos. Para além disso, a gamificação promove a tomada de decisão e a resolução de problemas, ajudando a lidar com o fracasso, na medida em que quando se perde um jogo existe sempre a possibilidade de jogar outra vez, decorrendo daqui também a capacidade de persistência, e o desenvolvimento das destrezas cognitivas e motoras<sup>182</sup>.

A importância da gamificação no ensino é reconhecida pela American Psychological Association, que lhe reconhece a capacidade de melhorar a atenção, o foco e o tempo de reação, tendo, portanto benefícios ao nível cognitivo<sup>183</sup>. A mesma associação diz ainda que a gamificação tem benefícios motivacionais, emocionais e sociais. Ao nível motivacional, a gamificação contribui para o reforço da teoria da inteligência incremental em detrimento da inteligência inata. Ou seja, pela gamificação, bem como pelo simples facto de jogar jogos, o aluno vai percebendo que a sua inteligência melhora à medida que se aplica para o desenvolvimento da mesma. Ao perder uma vez um jogo, o aluno, quando volta a tentar fazer o mesmo, obtém melhores resultados e com a prática pode mesmo vir a tornar-se *expert*, e este processo deixa cair por terra a teoria de que a inteligência que cada um tem é aquela com que nasce pois, se assim fosse, o aluno não seria capaz de evoluir no jogo. Deste contacto e aquisição de autoconfiança, o aluno aprende também que poderá, mediante o mesmo esforço de empenho e prática, obter bons resultados noutras áreas disciplinares. A American Psychological Association explica que os benefícios emocionais decorrem do facto de a gamificação induzir estados de humor positivos, proporcionado prazer aos intervenientes, e explica que os benefícios sociais se prendem com a capacidade que a gamificação tem de, através das técnicas de *co-playing*

---

Eric Klopfer, *Augmented Learning: Research and design of mobile educational games*, (Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2008).

M. Prensky, *Teaching Digital Natives. Partnering for real learning*. (Thousand Oaks: Corwin, 2010).

K. D. Squire, *Video Games and Learning - Teaching and Participatory Culture in the digital age*, (New York: Teachers College, Columbia University, 2011).

<sup>182</sup> Cf. Squire, *Video Games and Learning*, 11-13.

<sup>183</sup> American Psychological Association, *Assessment Cyber Guide for Learning Goals and Outcomes*. Consultado em 24 de abril, 2017, [http://myweb.fsu.edu/ajeong/eme5457/readings/APA2004\\_AssessmentStrategies.pdf](http://myweb.fsu.edu/ajeong/eme5457/readings/APA2004_AssessmentStrategies.pdf).

e *multiplayer*, favorecer a criação de laços entre os alunos e o entrosamento relacional dos mesmos.

Dadas estas características da gamificação, que, por si só se entendem como vantajosas, para a prática do ensino, esta metodologia de ensinar recorrendo a elementos de *design* de jogos em contextos educativos pode ser muito positiva, na medida em que, como já vimos, diminui a indisciplina; aumenta o comprometimento com a aprendizagem; permite ao professor a obtenção de um *feedback* instantâneo face aos conhecimentos que o aluno adquiriu, o que, por sua vez, vai permitir a produção de técnicas e introdução de melhorias que favoreçam a aprendizagem dos alunos; apresenta oportunidades para a resolução coletiva de problemas, favorecendo a interação dentro da sala de aula; dá liberdade para falhar e tentar de novo pois não encerra, na falha, qualquer tipo de consequências negativas; torna a aprendizagem visível; inspira os alunos na descoberta de fatores de motivação intrínseca e é adaptável à evolução das ferramentas tecnológicas, podendo ser usada em *tablets*, telemóveis, e quaisquer outros instrumentos que o mercado nos venha oferecer.

Ao nível da educação a gamificação constitui uma plataforma de *authoring* na medida em que o jogo apresentado aos alunos pode ser usado como o ponto de partida para a criação de textos, desenhos ou artefactos<sup>184</sup>. Para além disso, esta técnica educativa é apontada como um sistema de conteúdo, pois encerra conteúdos a ensinar e constitui um instrumento de construção de simulações, na medida em que os alunos podem, com os jogos, testar teorias e conteúdos de aprendizagem. Além disso, através da gamificação, pode-se impulsionar o *trigger*, ou seja, incitar os alunos a discutirem sobre os temas, ou encorajá-los a assumirem novos personagens, diferentes das suas personalidades, para que aprendam a ver o mundo com outros olhos, e assim, inconscientemente, assimilem o valor da tolerância. A gamificação tem também o poder da crítica e desperta a vontade de pesquisa sobre os assuntos que os jogos encerram, levando a que o aluno procure documentar-se sozinho<sup>185</sup>.

No que concerne à sua constituição técnica, a gamificação é composta por vários elementos como os sistemas de pontos; os níveis do jogo; os rankings (que em termos educativos proporcionam a interação não só entre alunos de uma mesma turma mas entre

---

<sup>184</sup> Cf. Deterding, Khaled, Nacke, e Dixon, "Gamification".

<sup>185</sup> *Ibidem*.

turmas e até entre escolas); os sistemas de recompensa (que podem ser medalhas, crachás, bonecos, casas...), os quadros de classificação e os desafios e missões<sup>186</sup>.

Em suma, as linhas gerais da gamificação na educação, apontadas por Squire são:

- Disponibilização de diferentes experiências;
- A inclusão do erro como parte do processo de aprendizagem;
- O aumento gradual de dificuldades;
- A incorporação da narrativa;
- A promoção da competição e da colaboração;
- A inclusão de ciclos rápidos de *feedback*;
- A divisão de tarefas complexas em etapas;
- A promoção da diversão na aprendizagem<sup>187</sup>.

As vantagens apontadas para a gamificação, dentre as quais a interatividade que lhe está subjacente, fazem desta metodologia de ensino um excelente recurso para as aulas de Educação Moral e Religiosa Católica que, por via do seu caráter opcional por parte dos alunos, se deve constituir como elemento atrativo no contexto do currículo escolar mas não pode descuidar-se da transmissão de conteúdos. Esta dualidade por que se pauta a disciplina em causa, inserida num contexto social que prima pela laicidade do Estado, impõe sérios desafios aos docentes, sendo que o maior se prende com a necessidade de cativar os alunos e de os conquistar, fazendo com que tenham gosto de se inscreverem na disciplina a cada ano que passa e à medida que crescem, que se vão tornando adolescentes, e, por consequência, mais críticos e exigentes.

É neste contexto que a gamificação se apresenta como recurso valioso que deve ser explorado em aula e por isso os professores da disciplina devem desenvolver competências que lhes permitam gerir as ferramentas tecnológicas e criar jogos digitais que, simultaneamente, abordem os temas dados em aula, ou que constituam parte do currículo, e se revelem atrativos para os "jogadores". Importa também que o professor tenha em conta que o jogo criado, por melhor que resulte e por mais interesse que desperte junto do seu "público", não deve ficar estagnado, pois os alunos são ávidos por experiências e no que toca às tecnologias não se compadecem com recursos antiquados.

Tendo em conta estas premissas, verifica-se, por experiência própria de criação de jogos para todos os conteúdos do terceiro ciclo, que a gamificação é, de facto, um recurso

---

<sup>186</sup> Cf. Prensky, *Teaching Digital Natives*, 12.

<sup>187</sup> Cf. Squire, *Video Games and Learning*, 62.

que oferece todas as vantagens apontadas por Squire e Deterling, pela American Psychological Association e pelos demais autores referenciados ao longo do presente ponto. Atente-se por exemplo no jogo em flash "peregrinação a Meca"<sup>188</sup> que visa a consolidação dos conteúdos sobre o tema do Islamismo, inserido no programa curricular do 7.º ano de escolaridade para a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica. A partir da experiência proporcionada pela aplicação do jogo em contexto de sala-de-aula, pode-se constatar todas as mais-valias apontadas para a gamificação. O mesmo recurso também já foi testado em versão de jogos de tabuleiro, para que se criasse uma atmosfera de interação palpável. Por experiência, comprova-se também que há necessidade constante de não ser repetitivo. Não se pode, por exemplo, usar um *Kahoot* três aulas seguidas.

Ainda sobre o jogo em *flash* "Peregrinação a Meca", este resultou da transformação de um jogo de consolidação de conteúdos sobre o Islamismo, previamente criado e composto por uma mala didática que também serviu de instrumento de apresentação de conteúdos curriculares ao longo de alguns anos de lecionação em dezenas de turmas, tendo vindo, progressivamente a ser aperfeiçoado. Este instrumento de gamificação, entretanto colocado à disposição dos docentes da disciplina, pressupõe a divisão da turma em dois, três ou quatro grupos, o que, desde logo, incita à interação. Cada grupo deve depois escolher um porta-voz, que dará as respostas ao jogo depois de terem sido debatidas entre os colegas, e de ter sido consultado o manual da disciplina. Ao se permitir, durante a realização do jogo, que os alunos consultem fontes diretas, está-se a estimular o uso do manual como fonte de conhecimento.

No âmbito do jogo realizado, é também garantida ao professor a liberdade de escolher um apresentador para o concurso, deixando na mão do docente uma importante ferramenta de promoção da autoestima dos alunos. Este responsável poderá optar pelo aluno mais tímido da sala, ou pelo mais extrovertido, conforme as necessidades do momento. A componente lúdica, e promotora de momentos de partilha e diversão, está patente em algumas das respostas erradas propostas para as perguntas que os concorrentes têm de responder.

No âmbito da conjectura que justifica o sucesso da gamificação, recorrendo também à infografia, que são ferramentas que atraem os mais jovens, está também a ser construído um sítio amador - <http://professoremrc.wixsite.com/emrc> - onde vários

---

<sup>188</sup> Este jogo criado pelo docente pode ser consultado em <http://jogoislamismo.wixsite.com/islamifun>.

recursos sobre os programas curriculares de EMRC para o 1.º, 2.º 3.º ciclos e ensino secundário são propostos e podem ser descarregados.

Poder-se-á verificar o uso da gamificação no ponto 5 deste capítulo, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, nomeadamente nos planos de aulas sobre a Unidade Letiva Um de 9º ano – "A dignidade da vida humana". Jogos criados:

- um EMRC Poly com várias casas de jogo, várias dinâmicas que perfazem as 6 aulas a lecionar;
- um "Quer quer ser cristão" com toda a atratividade e consolidação de conteúdos que este jogo permite;
- um "jogo da dignidade" para avaliar o grau de assimilação geral das aulas lecionadas, que mistura o físico (cartões de perguntas, bola de jogo colada com massa adesiva que se desloca manualmente no esférico de jogo, 'camisolas de jogo personalizadas') com a interatividade da infografia e das novas tecnologias (vídeo introdutório motivacional, projeção do tabuleiro de jogo). A atração está no *el clásico* espanhol (Real Madrid vs Barcelona). Os conteúdos são os lecionados nas aulas anteriores sobre esta Unidade Letiva.

### **3. Transversalidade da questão do respeito pelo ser humano no programa de Educação Moral e Religiosa Católica**

A Educação Moral e Religiosa Católica é uma disciplina que integra os currículos dos Ensinos Básico e Secundário do programa de Educação do Ministério da Educação português. Neste contexto, e tal como todas as outras disciplinas dos programas curriculares, também a Educação Moral e Religiosa Católica deve compreender uma dimensão científica que obedeça aos requisitos de exigência epistemológica e metodológica, ao mesmo tempo que respeite a missão do sentido de transmissão de saber, e mais, atendendo às particularidades de que se reveste, não pode descurar os seus objetivos principais, que são, como lembra a Conferência Episcopal Portuguesa, "suscitar e favorecer a harmonia pessoal, a verdadeira autonomia"<sup>189</sup>.

---

<sup>189</sup> Conferência Episcopal Portuguesa, *Educação, Direito e Dever – missão nobre ao serviço de todos*. (Lisboa: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2002), 6.

No percurso que conduz a Educação Moral e Religiosa Católica à obtenção deste objetivo maior, sempre em plena sintonia com a tarefa educativa, a disciplina tem por fundamento pedagógico a educação para os valores, pois a estes se atribui a responsabilização de alicerçar as personalidades sólidas que serão o futuro das sociedades de amanhã. Assim, o programa de Educação Moral e Religiosa Católica deve ser construído para que se possa ajudar a pessoa a "ser - a identificar-se e a aceitar-se como é, integrando harmoniosamente as várias dimensões da vida"<sup>190</sup> e ainda a ajudar as pessoas a serem "com - a cultivar a interação e a criação de laços entre pessoas; ajudar a pessoa a ser para - a perceber quais as linhas de ação por onde orientar a sua vida e desenvolver o sentido altruísta das suas ações; ajudar a pessoa a ser mais"<sup>191</sup>. Ora, tomando todo este enquadramento como referencial para a Educação Moral e Religiosa Católica, a questão do respeito pelo ser humano não pode, de forma alguma, ficar apartada do programa da disciplina. Como ajudar a pessoa a *ser, a ser com; a ser para e a ser mais*, sem lhe explicar e inculcar, ao longo do processo de desenvolvimento da sua personalidade, a importância do respeito por si mesma e pelo outro?

Este respeito a que Palavra de Deus apela desde sempre e que como disse o Papa João XXIII é o fundamento para Paz perpétua e universal: "a Paz na terra, anseio profundo de todos os homens de todos os tempos, não se pode estabelecer nem consolidar senão no pleno respeito da ordem instituída por Deus"<sup>192</sup>, é pois um conceito de profundidade que, em vez de se fazer singular em termos de conteúdo programático da disciplina parece assumir-se como um fio condutor do referido programa e tem algum enquadramento nos conteúdos abordados.

No seguimento dos capítulos 1 e 2, depois de se abordar a pessoa, a sua dignidade, a questão dos idosos, parece natural no contexto educacional perceber se o respeitar do outro está presente direta ou indiretamente no programa da disciplina. De facto, logo na primeira unidade letiva do 1.º ano<sup>193</sup>, o respeito é chamado à sala-de-aula e à conversa com as crianças na medida em que se vai ensinar às mesmas a importância de ter um coração bondoso e que a bondade não é possível sem o respeito pelo ser humano. Para se entender o verdadeiro significado de se ser humano, com quem devemos ser bondosos,

---

<sup>190</sup> Isabel Vilaça, e Vitor Carmona, "Os contextos pedagógicos e educativos da Educação Moral e Religiosa Católica" *Pastoral Catequética*, 5 (2006), 89.

<sup>191</sup> *Ibidem*, 89-90.

<sup>192</sup> Johannes XXIII, "Litterae Encyclicae «Pacem in Terris»," AAS 55 (1963), 5.

<sup>193</sup> Cf. Secretariado Nacional da Educação Cristã, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, (Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014), 21.

temos de, primeiro, compreender e aprender a respeitarmo-nos como tal, dotando aqueles que nos rodeiam do mesmo respeito, a fim de que a bondade possa florescer. Ainda neste ano letivo, o respeito, que de uma forma mais ou menos evidente se vai sublinhando nas várias unidades letivas, volta a ganhar destaque na temática do cuidar da natureza, sendo que aqui, o termo «cuidar» implica, obviamente, respeito pela "casa comum"<sup>194</sup>.

No segundo ano do ensino básico, o respeito volta a ter evidência na Unidade Letiva Um, cujo conteúdo aborda a temática "ser amigo", e, notoriamente, a amizade não é possível sem a cabal compreensão do respeito por aqueles a quem damos e de quem queremos receber amizade.

No terceiro, o respeito volta a pautar todo o conteúdo letivo, agora ainda com mais incidência do que nos anos transatos pois, neste ano em particular, as crianças tomam contacto direto com a noção de «dignidade», da sua própria dignidade, dessa dignidade que exige o respeito incondicional do ser humano. Ao longo deste ano, as crianças também aprendem a importância de serem solidários e que a solidariedade não se vislumbra sem o respeito. Esse respeito donde emana a responsabilidade do amor e da caridade que apadrinham o comprometimento a fazer da própria vida uma doação aos outros. No último ano desde 1º ciclo, o respeito, enquanto conteúdo programático, volta a ganhar ênfase na Unidade Letiva Dois que demanda que as crianças sejam ensinadas a crescer na diversidade. Ora, como facilmente se depreende, este último nome não tem razão de ser quando não esteja em conjugação com o «respeito», pois dificilmente se aceitará a diferença daqueles que nos rodeiam se não tivermos capacidade para os entendermos como seres humanos e se não os respeitarmos como tal, aceitando-os portadores dos mesmos direitos que nos orgulhamos de deter.

A mesma transversalidade da questão do respeito pelo ser humano é ponto comum a ambos os anos de ensino do 2º ciclo, cujas unidades letivas confluem para a necessidade de existência de respeito por nós e pelos outros. Aqui, sublinha-se a Unidade Letiva Um do 5º ano como exemplo da abordagem programática ao tema do respeito, mas outras há em que o respeito é, igualmente, narrador não participante, como as unidades 3 e 4 do primeiro ano do segundo ciclo. No que concerne ao 6º ano, a temática da "pessoa humana" é fulcral para consolidar nesta idade o tema em questão. Mais indiretamente, a unidade

---

<sup>194</sup> Cf. Franciscus, "Litterae Encyclicae «Laudato si'» de Communi Domo Colenda," *AAS* 107 (2015).

letiva sobre "Jesus, um Homem para os outros" é essencial para o crescimento espiritual e social dos alunos, como modelo a seguir.

O respeito, que se traduz na ideia do reconhecimento de que o outro, tal como nós, pode e deve assumir o sentido da sua própria existência, volta a ser tema marcante em algumas das unidades letivas do 3º ciclo, desde o 7º ao 8º ano. É aqui, neste contexto em que os alunos têm já mais maturidade e se encontram numa fase de transição importante das suas personalidades, que o respeito é abordado com um sentido de ainda mais profundidade na medida em que se consideram unidades letivas que propõem a compreensão de outras religiões (UL2, 7.º ano) e até mesmo se considera a interpretação e analisam os caminhos para a obtenção da Paz Universal (UL4, 7.º ano). No 8º ano de escolaridade, o programa de EMRC considera o respeito quando se propõe ensinar aos alunos o que são, de facto o amor humano, a liberdade e os valores, considerando também a temática da ecologia. Esta questão adquire maturação com a Unidade Letiva Um de 9º ano – "A Dignidade de Vida Humana", como se comprova neste Relatório.

Neste último ano do 3.º ciclo, retomam-se unidades letivas já abordadas no programa curricular de EMRC mas de forma superficial, como é o caso da dignidade, apresentada aos alunos no 4º ano do 1º Ciclo. Esta, tal como já foi referido, anda de mão dada com a questão dos valores éticos que sustentam todos os direitos fundamentais da humanidade e onde também se inclui o respeito, na medida em que se impõe o respeito pelo outro, pela sua liberdade, pela sua dignidade e direito de acesso a educação e saúde, entre outros, que deve ser honrado não só entre indivíduos mas também pelos Estados.

Pelo facto de sermos pessoas gozamos de um valor incalculável. Logo, relativamente à dignidade da vida humana, esta pressupõe não só direitos mas também deveres que todos temos e devemos estimar. Sendo que o respeito decorre desta noção de deveres decursivos das obrigações do cidadão e do seu compromisso com o social e sendo também que, para os jovens adolescentes, irreverentes e afetos a contradições, aceitar a ideia de deveres e de respeito neste enquadramento pode constituir uma tarefa difícil, o processo educacional, por via do seu currículo, assume esse cariz de transversalidade, dando a conhecer conceitos e caminhando no sentido da profundidade dos mesmos ao longo dos anos. De facto, e tendo em conta que o processo educacional, nesta disciplina, deve ser provedor de ferramentas que possibilitem ao cidadão a construção de bases para uma vida partilhada e baseada nos valores de solidariedade, justiça, respeito mútuo, liberdade e responsabilidade, é importante que os conceitos sejam replicados a cada ano

que passa, para que melhor se ajustem às personalidades em formação e nelas conquistem espaço de naturalidade.

O respeito, tal como a tolerância, a solidariedade, o carinho, a dedicação, o diálogo e a justiça são valores éticos essenciais ao reconhecimento da dignidade humana, e é neste reconhecimento e na promoção destes valores que reside a possibilidade de construção de um mundo Humano<sup>195</sup>. É também neste reconhecimento que se fundamentam os direitos humanos que pressupõe a igualdade entre todos os homens e mulheres e o respeito integral pela dignidade de cada um.

A temática do respeito pelo outro, nas suas diferenças éticas, culturais e até mesmo etárias - sendo que estas últimas concorrem para a compreensão da necessidade de se entender os idosos como seres humanos que primam e gozam da mesma dignidade que os demais humanos e que, como tal devem ser respeitados - fica expressa nos conteúdos da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, mas também tem espelho nas suas finalidades e metas. A finalidade que visa a aquisição de uma visão cristã da vida, por exemplo, expressa toda a importância que a questão do respeito tem ao longo do programa da disciplina pois, como facilmente se pode depreender, os valores cristãos são um claro apelo à dignidade e ao respeito não só dos seres humanos mas também da natureza em toda a sua plenitude.

É neste conhecimento do conteúdo da mensagem cristã e na capacidade de identificar os valores evangélicos, que constitui outra das finalidades do programa, que os alunos vão assimilar a ideia de que cada pessoa vale por si mesma, que as pessoas não são apenas fruto do amor que alguém lhes tem, embora todas mereçam ser amadas e respeitadas, nem da obrigatoriedade do Estado de assim as entender. Antes, por via desta finalidade, os alunos são levados a interiorizar esse valor inalienável da pessoa em si mesma e a importância de esse valor ser reconhecido, valorizado e respeitado e, mais ainda, reforçado junto daqueles que se têm como mais vulneráveis ou que a sociedade teima em excluir e cuja voz tenta calar.

A questão da transversalidade do respeito pelo ser humano no programa de Educação Moral e Religiosa Católica tem expressão nos domínios da religião e da experiência religiosa, da cultura cristã e da visão cristã da vida e, sobretudo, no domínio

---

<sup>195</sup> Comissão Teológica Internacional, *Em busca de uma ética universal: novo olhar sobre a lei natural*, consultado em 27 de abril, 2017, [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/cfaith/cti\\_documents/rc\\_con\\_cfaith\\_doc\\_20090520\\_legge-naturale\\_po.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/cti_documents/rc_con_cfaith_doc_20090520_legge-naturale_po.html).

da ética e da moral que engloba as finalidades de aquisição do conhecimento sobre a vida e a personalidade de Jesus, amor e respeito na sua expressão máxima, visando também a estruturação de perguntas e a construção de respostas para as dúvidas sobre o sentido da realidade. É aqui, nesta finalidade dos domínios de aprendizagem da Educação Moral e Religiosa Católica, que encontramos a análise à importância do respeito na sua plenitude pois as respostas a empreender passarão sempre, quando em conformidade com a palavra de Deus e com as aprendizagens em torno da vida de Jesus, pela temática da dignidade e do respeito pelo ser humano. Efetivamente, toda a vida de Jesus foi espelho do respeito pelos outros e pela difusão da ideia e da necessidade do respeito para com Deus e os Seus desígnios e para com os outros a quem se deve amar como se de nós mesmos se tratassem.

Tal como acontece com o conteúdo e com as finalidades dos domínios de aprendizagem de Educação Moral e Religiosa Católica, e como não podia deixar de ser uma vez que todos estes vértices se complementam, também no âmbito das metas da disciplina se pode aferir da transversalidade da questão do respeito para com o ser humano, e da sua progressiva tomada de expressão à medida que os anos curriculares passam. No primeiro ciclo, a questão do respeito pelo outro, pela dignidade e pela solidariedade, que invariavelmente são fruto umas das outras e se entrecruzam ao longo de todo o percurso da humanidade, é lançada como se de uma semente se tratasse. Nos anos seguintes, os conteúdos curriculares e as finalidades, tal como se prevê nas metas apontadas, servem como que a função de rega e acompanhamento salutar do crescimento destes valores dentro das personalidades dos alunos, sendo-lhes, nos mais variados momentos, e em função das unidades letivas adequadas, lembrada a importância da revelação bíblica, que aponta a existência humana como resultado da bondade divina e, portanto, algo que devemos preservar e respeitar a todo o custo. Ao longo deste processo educativo e transversal vai então sendo firmada a ideia junto de cada um dos alunos de que a vida não está à inteira disposição de quem quer que seja, não é arbitrariamente disponível e, portanto, tem de ser respeitada na medida em que esse respeito é a condição básica para a realização pessoal de cada um e para a concretização social na sua plenitude.

As metas que apontam para o reconhecimento da proposta do agir ético cristão em situações vitais do quotidiano podem ser encaradas como o amadurecimento de todo este processo curricular uma vez que, quando estas metas se atingem, o aluno está já ciente da ideia de que a vida humana é prévia a qualquer projeto pessoal e, por isso mesmo, apartada do direito individual que muitos poderiam pensar ter sobre a sua própria vida ou sobre a vida dos outros. Desta meta que os domínios de aprendizagem de Educação Moral e

Religiosa Católica visam atingir, ressalta a noção de que o respeito pela vida e pelo ser humano é fruto da convicção de que só Deus é o Senhor da vida e que, portanto, o ser humano tem a responsabilidade de cuidar dela, em todos os seus aspetos, seja físico, seja mental ou espiritual. Neste contexto, e retomando o tema central deste estudo, resguarda-se a importância do respeito pela vida das pessoas idosas, na sua dignidade e na compreensão das debilidades físicas que decorrem da idade, e que implica o saber escutar, o tratar de igual para igual sem nunca infantilizar os anciãos da sociedade que, numa breve análise de campo (tertúlia intergeracional no Auditório Municipal de Vieira do Minho, em que os jovens de Educação Moral e Religiosa Católica indagaram os idosos da terra<sup>196</sup>), se percebeu ser algo que os marca profundamente pela negativa.

#### **4. Do projeto educativo aos alunos**

O Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, composto pela escola sede, onde se lecionam o 2.º e 3.º ciclos, e também pelos estabelecimentos de ensino: EB1 de S. Vítor e S. Vicente, EB1 da Misericórdia, EB1/JI Quinta da Veiga, JI Quinta das Fontes, EB1/JI das Enguardas e EB1/JI Bairro da Alegria pretende constituir-se como um foco de desenvolvimento formativo e cultural na comunidade educativa em que se integra, pautando a sua ação pela exigência, responsabilidade e cooperação, tal como se assume no projeto educativo delineado pela comunidade escolar<sup>197</sup>.

As duas principais linhas estratégicas de atuação assumidas pelo Agrupamento são a promoção de uma escola para a cidadania e de uma escola de qualidade. Nos aspetos que revestem a intenção de envolvimento comunitário, o projeto educativo traça objetivos de envolvimento com a comunidade escolar englobando o máximo de parceiros sociais possíveis entre os quais organismos públicos locais e as empresas da região. Já no que concerne à qualidade, o projeto educativo propõe o olhar aprofundado sobre cada aluno e sobre as condições que têm influência nos processos de aprendizagem para, através desta observação, aferir novos métodos de intervenção que consubstanciem o almejado

---

<sup>196</sup> Cf. Anexo 29. Tertúlia intergeracional Anexo 28. Relato de idosa cuidadora voluntária de idosos institucionalizados.

<sup>197</sup> Cf. Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, *Projeto Educativo 2013-2017*, consultado em 10 de maio, 2017. [http://www.aefranciscosanches.pt/2016\\_147\\_projeto\\_educativo\\_2013-17.pdf](http://www.aefranciscosanches.pt/2016_147_projeto_educativo_2013-17.pdf).

sucesso educativo. Para além destas duas grandes linhas orientadoras, o Agrupamento em análise tem como objetivos principais o combate à violência, ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo, tentando ainda criar condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para vida ativa.

Tratam-se de um projeto educativo que ganha ainda mais significado tendo em conta o posicionamento sociogeográfico dos estabelecimentos que se albergam neste conjunto educacional, pois cerca de metade dos alunos do Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches são oriundos de famílias cuja situação económica é frágil, de tal forma que o próprio agrupamento foi definido, em 2009 e até ao presente momento como Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). De facto, e segundo dados veiculados pelo documento do projeto educativo, 49% dos alunos do Agrupamento beneficiam de apoio social escolar, sentindo-se também que uma grande parte destes revela dificuldades em obter os materiais escolares essenciais. Para além destes factos, tem-se ainda em conta a evidência de que uma grande percentagem dos estudantes habita em bairros sociais, nomeadamente os das freguesias de S. Vicente e de São Vítor, onde estão identificadas famílias desestruturadas por via do desemprego, da toxicodependência, do alcoolismo e da baixa escolarização. Para além disso, nestes mesmos bairros, identificaram-se grupos familiares minoritários de famílias oriundas de países estrangeiros, falantes e não falantes de Português, o que acresce nas dificuldades de aculturação e adaptação à escola e à compreensão dos conteúdos curriculares. Decorrente deste contexto sublinha-se, no que à caracterização da população escolar diz respeito, que uma vasta percentagem de alunos não tem computador nem acesso à internet em casa, pelo que está impedida de desenvolver pesquisas e outras tipologias de trabalho fora do espaço físico do Agrupamento.

Dadas estas características, facilmente se compreendem os números apontados pelo documento do projeto educativo que revela que cerca de 11% dos alunos tem claras dificuldades de aprendizagem, revelando um desenvolvimento cognitivo inferior ao coletivo escolar. Para além destes alunos, outros 5% estão referenciados como alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Assim, e no âmbito do projeto educativo, que se classifica como sendo um documento de carácter pedagógico e cuja elaboração contou com a participação de toda a comunidade educativa, pretende-se dar resposta a um conjunto de dimensões que, abrangendo a comunidade exterior e agindo sobre a mesma, tenha reflexos junto de cada aluno em particular. Visa-se então a valorização dos conceitos de cidadania; a promoção

de um currículo que tenha em conta as necessidades de aprendizagens e seja ajustado à individualidade; a organização dos espaços, do tempo e dos grupos de trabalho com vista à plena integração de cada aluno e o seu desenvolvimento profissional. Ou seja, a escola, tal como transparece do projeto educativo delineado, não se quer encerrada em si mesma, nem visa apenas o cumprimento da missão educativa que o Ministério da Educação lhe atribuiu. Antes, trata-se de uma instituição que quer ter uma ação plena e interventiva na comunidade.

É neste contexto e neste quadro ambicioso, que em termos de objetivos se cruza e funde em pleno com aqueles que são os objetivos traçados de uma forma mais global para a própria disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, que se situa a escola EB 2/3 Dr. Francisco Sanches recentemente requalificada e dotada de condições físicas e patrimoniais que lhe permitem a execução do projeto educativo e um melhor espaço de acolhimento aos alunos.

#### ***4.1. Caracterização da Turma***

A turma 9.º 5 da Escola EB 2/3 Dr. Francisco Sanches, do ano letivo 2016/2017, é constituída por um total de 20 alunos estando os mesmos inscritos na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica. A média de idades dos alunos que completam este grupo situa-se nos 14 anos de idade, sendo que apenas 3 alunos tinham 15 anos à altura das inscrições e 4 tinham 13 anos. Trata-se de uma turma que não inclui nenhum discente repetente e conta com três adolescentes referenciados pela equipa de Ensino Especial. De salientar que a composição da turma, do ponto de vista do género, é pouco homogénea, pois apenas 6 dos 20 discentes são do sexo feminino.

A caracterização psicossocial da turma 9.º 5 foi feita pelos próprios alunos, mediante a apresentação de um pequeno inquérito, constituído por duas perguntas. A primeira visava aferir sobre as características de personalidade de cada um, sendo-lhes pedido que atribuíssem a si próprios as oito características que melhor os definiam, e através da segunda pretendia-se verificar quais os gostos de cada aluno em relação às metodologias didáticas aplicadas nas aulas de Educação Moral e Religiosa Católica. Para esta segunda pergunta foram apresentadas cinco hipóteses de resposta: fazer debates; ver vídeos; refletir sobre problemas atuais; ter atividades inovadoras e realizar jogos sobre conteúdos lecionados.

A partir dos dados obtidos em treze dos inquéritos aplicados, que correspondem aos alunos respondentes, foi realizado um quadro de análise de conteúdo, tendo por base a proposta metodológica de Bardin<sup>198</sup>, uma vez que esta visa a sistematização dos conteúdos inseridos nas mensagens dos respondentes e, conseqüentemente, a melhor interpretação dos dados daí resultantes, tornando-se assim possível deduzir de maneira lógica a mensagem que o emissor pretende passar. De um ponto de vista prático, a opção pela escolha da apresentação com base nesta metodologia de análise de conteúdo justifica-se com a vontade de dar voz aos alunos neste processo de caracterização, tendo em conta também o facto de que este método consiste na medição da frequência, da ordem e da intensidade de certas palavras, (ou) expressões, permitindo estudar de forma indireta o conteúdo avançado pelos respondentes.

Os resultados da codificação das respostas obtidas junto dos alunos apresentam-se no quadro seguinte:

**Tabela 1:** Codificação das respostas dos alunos (Áreas temáticas, categorias, e subcategorias)

Área Temática	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Autocaracterização	Características propostas pelo aluno	Bonito	N.18; 4
		Carinhoso	N.18;7;4
		Inteligente	N.18;19;3;22;14
		Amigo	N.18;17;11;195; 6;9;22;8;7;2;14;10;4;1
		Tímido	14;4;1
		Simpático	n.18;17;11;5;22;7;2;4;1
		Alegre	n.18;9;7;2;4
		Divertido	n.18;11;5;9;22;14;4
		Honesta/o	n.17;9;22;1;
		Determinada	n.17; 6;7
		Pacífica	n.17;1;
		Engraçada	n.17;
		Bem-educada	n.17;
		Criativa	n.17;9;1;
		Justo	11;20
		Determinado	11;20
		Distraído	11
		Persistente	11;20;6;7;
		Energético	n.19
		Capaz	n.19;3
		Verdadeiro	n.19;3
		Calmo	n.19;3;14
		Sereno	n.19
		Trabalhador	n.19;3;5;8;14;
		Estudioso	n.3;4
		Forte	n.3;
		Vaidoso	5;2;10
Pensativo	5		
Atento	5 ;20;10		

<sup>198</sup> Cf. L. Bardin, *Análise de Conteúdo*, (Lisboa: Edições 70, 2011), 40.

		Envergonhado	5;
		Austero	n.20
		Regrado	n.20
		Empenhado	n.20;2;14
		Orgulhoso	n.20
		Generosa	6;22;7;1;
		Objetiva	6
		Maravilhosa	6
		Conselheira	6
		Humilde	9;22
		Único	9
		Falador	9
		Genuína	22
		Calculista	8
		Brincalhão	8
		Protetor	8
		Agressivo	8
		Responsável	8;2;14
		Atencioso	2
		Preguiçoso	2
		Compreensivo	10;
		Real	10
		Participativo	10
		Calado	10
		Sonhador	10
		Maluca	1;
Aulas EMRC	Atividades preferidas	Ver vídeos	18;17;11;19;3;5;20;6;9;22;8;14;4
		Refletir sobre os problemas atuais	18;11;9;8;7;2;14;10;1;
		Ter atividades inovadoras	18;17;11;19;3;20;14;
		Realizar jogos sobre os conteúdos lecionados	18;17;11;19;3;5;20;6;9;22;8;14;4
		Fazer debates	11;6;22;8;2;

A partir da observação dos dados expostos no quadro de análise do conteúdo dos inquéritos respondidos pelos alunos do 9.º 5, pode-se verificar que, do ponto de vista de características de personalidade, estes alunos, de um modo geral, consideram-se pessoas positivas e amigas umas das outras. Nas subcategorias, avançadas por eles próprios, sobre as suas características denota-se uma clara identificação coletiva com os adjetivos «amigo», «simpático» e «divertido», o que, na opinião do professor, reflete de facto o conjunto da turma. Denota-se também a partir da observação do quadro, que os alunos se consideram generosos, calmos e honestos. Do ponto de vista das características relacionadas com a capacidade de trabalho e com o comprometimento com o projeto escolar, sobressai também que se trata de um grupo persistente, empenhado e trabalhador. São também uma turma com um forte sentido de entreaajuda e de solidariedade. Acresce dizer, do ponto de vista do professor, que são também uma turma maioritariamente interessada nas matérias propostas e participativa.

Ao nível das atividades preferidas nas aulas de Educação Moral e Religiosa

Católica, todos os alunos que responderam ao inquérito mostraram gostar de ver vídeos e de realizar jogos sobre os conteúdos lecionados, realidade que foi possível observar durante o decorrer das aulas pois, nas atividades de gamificação, por exemplo, as aulas foram sempre muito participadas e todos os alunos se mostraram entusiasmados. Neste contexto, a resposta que obteve menos preferência junto dos respondentes foi a realização de debates. Todavia comprovou-se que perante o contacto com esta metodologia pedagógica, a turma correspondeu da melhor forma.

## **5. Proposta de lecionação da UL1 de 9º ano**

Para Zabalza, a planificação é

“Um conjunto de conhecimentos, ideias, experiências, sobre o fenómeno a organizar que atuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide; de um propósito, fim ou meta a alcançar que indique a direção a seguir; uma previsão relacionada com o processo a seguir que se concretizará numa estratégia de procedimento na qual se incluem os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e alguma forma de avaliação ou conclusão do processo.”<sup>199</sup>

É nela onde os conteúdos se cruzam com as pedagogias. Ao ato de planificar está-lhe subjacente um carácter relacional do professor com o programa da disciplina, mas igualmente com determinada conjuntura de aprendizagem (escola x, tipo de turma, aqueles alunos concretos, horário letivo, condições físicas do espaço de sala de aula, recursos informáticos,...), pelo que a planificação não será algo estanque, nem rígido. O docente deve ter a capacidade de avaliar a realidade, deve saber fazer uma leitura dos aspetos que motivam ou condicionam os discentes, tal como deve saber gerir o tempo em função da dinâmica que pretende imprimir no decorrer de cada aula. A planificação deve ser flexível, visto ser um documento cujo objectivo é facilitar a tarefa do professor, não limitar o processo prático de ensino-aprendizagem.

---

<sup>199</sup> Miguel Zabalza, *Diseño y Desarrollo Curricular* (Madrid: Narcea, 1987), 51.

A planificação de uma Unidade Letiva não pode ser neutra, no sentido em que carrega em si as prioridades que o docente estabelece em função de metas, objetivos e conteúdos. As estratégias de ensino, a criação de materiais, os recursos inovadores devem refletir uma simbiose realista entre as variáveis do processo pedagógico.

A planificação num contexto de Educação Moral e Religiosa Católica engloba fatores específicos de uma disciplina opcional de frequência facultativa. O professor tem de ser sensato no equilíbrio que faz entre as dimensões que a disciplina transporta e a capacidade de motivar os seus discentes.

O Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, edição de 2014, para o 9º ano, contempla a lecionação de 3 Unidades Letivas:

- Unidade Letiva 1: A dignidade da vida humana;
- Unidade Letiva 2: Deus, o grande Mistério;
- Unidade Letiva 3: O projeto de vida.

Optou-se, no contexto da Prática de Ensino Supervisionada, por seguir as orientações delineadas pelo grupo disciplinar de Educação Moral e Religiosa Católica do Agrupamento de Escolas Francisco Sanches para a planificação anual de 9º ano. A seguinte proposta de planificação da Unidade Letiva Um foi produzida em função de um Projeto Educativo, de um *curriculum*, de uma planificação anual, de um projeto curricular de turma e, não menos importante, de uma turma específica. Apesar de se tratar de um contexto de Prática de Ensino Supervisionada, não se pode ocultar o facto de esta proposta de planificação refletir mais de uma década de experimentação pedagógica nesta disciplina num continuado processo de tentativa, erro e inovação.

A base das 6 aulas a lecionar é uma espécie de jogo de tabuleiro projetado, denominado por **EMRC Poly**, constituído por 18 ‘Casas’.



Figura 1: Tabuleiro EMRC Poly

### 5.1. Aula 1 – O dom supremo da vida

**Acolhimento e saudação à turma:** a turma é acolhida, tendo em conta as suas características e o horário letivo (cerca de 08h20m). Pretende-se criar empatia com os discentes e, acima de tudo, que se sintam motivados para a aula. Nesse seguimento, há uma apresentação do professor e dos alunos e do contexto de Prática de Ensino Supervisionada.

**Registo do sumário:** para proporcionar um esquema mental da aula aos discentes, o professor regista o sumário no quadro.

"Sumário: O dom supremo da vida."

**Introdução à temática da Dignidade da Vida Humana:** recorrendo aos conhecimentos dos alunos, o professor faz uma introdução à Unidade Letiva “Dignidade da vida humana”, desconstruindo os conceitos com a turma, levantando um pouco o véu dos conteúdos que são normalmente lecionados neste contexto e indicando quais aqueles a que se dará ênfase neste conjunto de seis aulas.

**Realização do jogo EMRC Poly<sup>200</sup>:** numa base em PowerPoint com hiperligações para várias “casas”, o professor dá o mote para o iniciar do jogo, num registo competitivo e motivador para os discentes.

**Casa 1 - SMS secreto João Paulo II<sup>201</sup>:** devido ao relevo que este Santo Padre teve na luta pela defesa da dignidade da pessoa humana, na primeira casa de jogo, é projetada uma mensagem, que se encontra cifrada, do Papa João Paulo II à turma. O professor distribui essa mesma mensagem aos alunos, em suporte de papel.

A realização desta primeira missão tem tempo cronometrado (*countdown* com hiperligação no canto inferior esquerdo da projeção) devendo os discentes desvendar a mensagem, com a ajuda das pistas fornecidas pela personagem “Inspetor Gadget”. Criado o cenário do espírito de investigação, os alunos decifram a mensagem, que depois será explorada em conjunto:

“Olá! Chamo-me João Paulo II.

Sempre defendi o valor da vida humana.

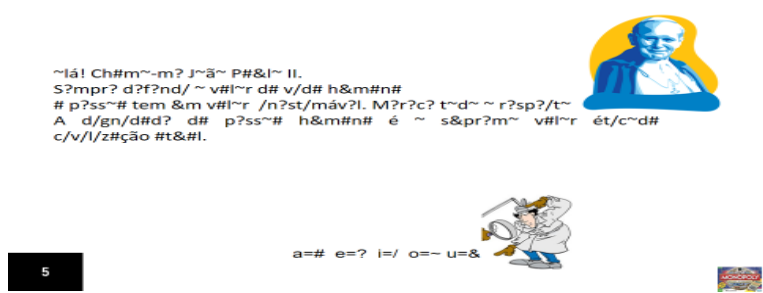
---

<sup>200</sup> Cf. anexo 1 (jogo Moral Poly em PowerPoint).

<sup>201</sup> Cf. anexo 2 (SMS secreto de João Paulo II).

A pessoa tem um valor inestimável. Merece todo o respeito.  
 A dignidade da pessoa humana é o supremo valor ético da civilização atual”<sup>202</sup>

**Casa 1 – Decifra a SMS Secreta:**



**Figura 2:** Casa 1 - SMS Secreto

**Casa 2 - You are Special**<sup>203</sup> - Nesta casa, é projetado um vídeo realizado pelo próprio professor, em que explora uma dinâmica na qual amarrota uma nota de 20€. Deste modo, procura confrontar-se o valor que se atribui ao dinheiro com o valor que reconhecemos à vida humana. O ser humano nunca perde o seu valor, a sua dignidade, apesar das atrocidades a que constantemente está sujeito.



**Figura 3:** Casa 2 – You are Special

<sup>202</sup> Cf. anexo 2 (SMS secreto de João Paulo II).

<sup>203</sup> Cf. anexo 3 (vídeo filmado e editado pelo próprio professor – disponível no CD anexo).

**Casa 3 – Vida humana: Dádiva de Deus e valor primordial:** Nesta casa do EMRC POLY, projeta-se um esquema sobre a Dignidade da Vida Humana nos quais se apresentam fundamentos do campo da Teologia e do campo da Filosofia para abordar a pessoa humana.

Sendo Deus o Criador do Humano, à Sua imagem e semelhança, a vida humana tem de ser apercebida como um Dom de Deus, cabendo-lhe agradecer esse Dom da vida, cultivando-a e respeitando-a.

Pela perspetiva da Antropologia Filosófica, o ser humano possui em potência as faculdades de recordar (através da memória), de conhecer (pela inteligência) e de querer (através da vontade), estando no topo da pirâmide da escala dos seres. No caso de um ser humano estar impedido, por acidente, de exercer qualquer uma destas faculdades, estas características continuam a ser intrínsecas ao indivíduo. Estão presentes em essência, pelo facto de se ser pessoa.

Aqui o professor indaga junto dos alunos se há variações (ou ausência de dignidade) entre um paraplégico, uma criança com trissomia 21, um idoso ou um adulto.

Conclui-se com uma síntese dos argumentos acima apresentados: todo o ser humano tem dignidade pelo simples facto de se ser pessoa.

O docente recorda, de seguida que, todavia, nem sempre o ser humano é respeitado. Muitas vezes a questão prende-se por questões culturais, tradições que não balizam os valores humanos pelos mesmos padrões.



**Figura 4:** Casa 3 – esquema sobre a vida humana

**Casa 4 - A dignidade da Vida humana – perspectiva cultural:** Nesta casa do jogo, visualiza-se um excerto sobre a mutilação genital feminina<sup>204</sup>.

Posteriormente, os alunos são convidados a apontarem outros casos em que o valor da vida humana não é interpretado da mesma forma, consoante o contexto social, cultural e religioso.



**Figura 5:** Casa 4 – projeção de vídeo sobre mutilação genital feminina

**Casa 5 - Declaração Universal dos Direitos Humanos:** Após uma breve introdução à Declaração Universal dos Direitos Humanos, cada aluno recebe um “Kit dos Direitos Humanos”<sup>205</sup>, juntamente com um dos 30 Direitos Humanos, retirados de um envelope<sup>206</sup>. São incentivados a realizarem um *cartoon* sobre esse Direito<sup>207</sup>. Posteriormente, o trabalho deve ser enviado para [moralemalta@gmail.com](mailto:moralemalta@gmail.com). Os trabalhos serão expostos no blogue de EMRC do docente: [www.moralemalta.blogspot.pt](http://www.moralemalta.blogspot.pt).

---

<sup>204</sup> "Pelo fim da mutilação genital feminina: UNFPA e UNICEF", Youtube, acedido a 31 de março, 2017, <https://youtu.be/k6KqfAPhD5I>.

<sup>205</sup> Cf. anexo 7 (Kit dos Direitos Humanos).

<sup>206</sup> Cf. anexo 5 (30 Direitos Humanos).

<sup>207</sup> Cf. anexo 6 (Cartoon).

## Casa 5 – Declaração Universal dos Direitos Humanos



- 1 – Distribui-se um Direito Humano por aluno;
- 2 – Cada aluno faz um cartoon sobre esse Direito Humano
- 3 – Enviar por email para [moralemalta@gmail.com](mailto:moralemalta@gmail.com) .
- 4 – Os trabalhos serão exposto em [www.moralemalta.blogspot.pt](http://www.moralemalta.blogspot.pt) .



**Figura 6:** Casa 5 – Declaração Universal dos Direitos Humanos

**Tabela 2:** Grelha com a planificação da aula 1

Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo	Avaliação formativa
<b>SUMÁRIO: O dom supremo da Vida</b>			- Acolhimento e registo do sumário.		5 min.	
<b>Q.</b> Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.	<b>I.</b> Reconhecer a dignidade e inviolabilidade da vida humana como eixo dos valores morais.	<p>- A vida como dádiva de Deus e primordial direito humano.</p> <p>- O valor de cada ser humano.</p> <p>- O entendimento da Dignidade da Vida Humana difere de cultura para cultura.</p> <p>- A Declaração Universal dos Direitos Humanos.</p>	<p>- Introdução à temática da Dignidade da Vida Humana.</p> <p>- Realização do <b>jogo EMRC Poly (anexo 1 – PowerPoint)</b> que inclui as seguintes casas:</p> <p>&gt;<b>SMS secreto João Paulo II</b> (anexo 2). Os alunos terão de desvendar uma mensagem codificada.</p> <p>&gt;<b>You are Special-</b> Dinâmica da nota amarrotada, como metáfora da vida humana que não perde valor perante as atrocidades a que é sujeita (Anexo 3).</p> <p>&gt; <b>Vida: Dádiva de Deus e valor primordial</b> – Nesta ‘casa’ do jogo, apresentar-se-á um esquema que apresenta a Dignidade da Vida Humana, numa perspetiva religiosa e numa perspetiva filosófica.</p> <p>&gt;<b>A dignidade da Vida humana – perspetiva cultura I</b>– Visualização de um excerto sobre a mutilação genética feminina. Os alunos são convidados a apontarem outros casos em que o valor da vida humana não é interpretado da mesma forma,</p>	<p>- Quadro;</p> <p>- Computador;</p> <p>- Colunas;</p> <p>- Projetor;</p> <p>- Manual de 9º ano de EMRC (páginas 8 a 16);</p> <p>- Anexo 1 - EMRC Poly (PowerPoint.);</p> <p>- Anexo 2 – SMS secreto;</p> <p>- Anexo 3 – vídeo produzido pelo professor;</p> <p>- Anexo 4 – vídeo sobre MGF;</p> <p>- Anexo 5 – envelope com DUDH;</p> <p>- Anexo 6 – Cartoon.</p> <p>- Anexo 7 – <b>Kit dos Direitos Humanos</b> (2 livrinhos’ da Human Rights: “O que é que são os Direitos Humanos?” e “História dos Direitos Humanos)</p>	<p>5 min.</p> <p>5 min.</p> <p>5 min.</p> <p>5 min</p> <p>10 min</p>	<p>- Observação direta;</p> <p>- Respeito pelo grupo;</p> <p>- Realização das tarefas propostas;</p> <p>- Atenção e concentração;</p> <p>- Interesse / Motivação;</p> <p>- Cumprimento das tarefas propostas.</p>

			<p>consoante o contexto social, cultural, religioso (anexo 4).</p> <p>&gt;<b>Declaração Universal dos Direitos Humanos</b> – Cada aluno recebe o <b>Kit dos Direitos Humanos</b> (anexo 7), juntamente com um dos 30 Direitos Humanos, retirados de um envelope (anexo 5). São incentivados a realizarem um <i>cartoon</i> sobre esse Direito. (anexo 6).</p> <p>Posteriormente, o trabalho deve ser enviado para <a href="mailto:moralemalta@gmail.com">moralemalta@gmail.com</a>.</p> <p>Os trabalhos serão expostos no blogue de EMRC do docente – <a href="http://www.moralemalta.blogspot.pt">www.moralemalta.blogspot.pt</a></p>		10 min	
--	--	--	--	--	--------	--

## 5.2. Aula 2 – O valor da vida

**Acolhimento e registo do sumário:** O professor inicia a aula com o acolhimento da turma e respetivo registo do sumário: “O valor da vida”. De seguida, com a ajuda dos alunos, faz-se uma transição dos conteúdos abordados na aula anterior para a aula corrente.

**Continuação do jogo EMRC Poly:** O professor projeta o tabuleiro de jogo, para continuar a desenvolver as dinâmicas do EMRC Poly.

**Casa 6 - Dinâmica de grupo:** Nesta casa de jogo, a turma é levada a refletir com alguma seriedade sobre como reagiriam se soubessem que somente teriam cinco minutos de vida.

### Casa 6 – O valor da vida

Dinâmica: O que farias se soubesses que só tinhas 5 minutos de vida?



**Figura 7:** Casa 6 – Dinâmica de grupo

Provavelmente, todos os alunos confluirão no estabelecimento de prioridades centradas no *eu*: satisfação de desejos; estar com alguém próximo; despedir-se da família...

Para contraste, os discentes irão conhecer, de seguida, algumas personalidades que deram a vida por determinados valores e princípios ou se dedicaram ao longo da sua vida a uma causa, em prol da dignidade da pessoa humana.

**Casa 7 - Dar a vida por:** Por uma questão de proximidade às idades dos alunos e pela atualidade da notícia, explora-se aqui um caso de um menino de 12 anos, na Guatemala, que é obrigado por um gangue a matar um motorista. Ele recusa-se a cumprir essa ordem e prefere morrer, sendo atirado abaixo de uma ponte. Felizmente sobrevive.

A notícia será abordada em formato escrito<sup>208</sup>e em vídeo<sup>209</sup>.

### Casa 7 – Dar a vida por...

- Matar ou morrer. É cruel mas aconteceu. Foi esta a opção dada a um menino que foi abordado na rua por um grupo de criminosos.
- Angel Ariel Perez, de apenas 12 anos, tinha acabado de sair da escola e ia para casa quando foi abordado por um gangue, na cidade de Guatemala.
- A criança recusou a primeira hipótese e acabou por escolher pagar com a vida.
- O grupo entregou-lhe uma arma e disse a Angel que teria de matar um motorista de autocarro ou morria ali.
- Ele recusou e, a chorar, disse que preferia morrer. Angel, que tinha o sonho de um dia ser arquiteto, acabou por ser atirado de uma ponte.
- Apesar da queda, sobreviveu e foi encontrado 72 horas depois.



**Figura 8:** Casa 7 – Vídeo de uma notícia de uma criança que se recusa a matar um motorista, preferindo morrer

**Casa 8 - Super Heróis EMRC:** No seguimento da notícia anterior, nesta casa do EMRC Poly explora-se resumidamente a vida de algumas personalidades da História que, pelos seus feitos em prol da humanidade, merecem aqui, num contexto lúdico mas pedagógico, ser denominados por “Super Heróis EMRC”.

Os verdadeiros heróis e heroínas não são os ídolos mediatizados, mas aqueles que viveram e agiram a pensar no *próximo*.

Os alunos recebem uma mini-caderneta dos Super Heróis EMRC<sup>210</sup> e o docente entrega-lhes também dados biográficos em formato de autocolante de quatro personalidades, para tentarem organizar cronologicamente, bem como quatro cromos autocolantes.

---

<sup>208</sup> Cf. anexo 1 (jogo Moral Poly em PowerPoint).

<sup>209</sup> "Niño prefirió saltar de un puente antes de matar a alguien," Youtube, acedido a 31 de março, 2017, <https://youtu.be/eJw9cr32qR>.

<sup>210</sup> Cf. anexo 13.

De seguida, os discentes visualizam quatro vídeos, de dois minutos cada, sobre essas mesmas personalidades: Madre Teresa de Calcutá<sup>211</sup>, Marie Curie<sup>212</sup>, Martin Luther King<sup>213</sup> e Papa João Paulo II<sup>214</sup>. Posteriormente, os alunos devem colar na mini-caderneta dos Super Heróis EMRC a biografia autocolante e o respetivo cromo.

### Casa 8 – Super Heróis EMRC



Madre Teresa de Calcutá

**Figura 9:** Casa 8 – Super Heróis EMRC

A fechar, pretende-se ainda analisar algumas frases emblemáticas das respetivas personalidades, se o tempo de aula assim o permitir.

---

<sup>211</sup> "Madre Teresa de Calcutá", Youtube, acedido a 31 de março, 2017, <https://youtu.be/8W87zaBgaVQ>.

<sup>212</sup> "Marie Curie", Youtube, acedido a 31 de março, 2017, <https://youtu.be/9Q3duuCXaKc>.

<sup>213</sup> "Martin Luther King", Youtube, acedido a 31 de março, 2017, <https://youtu.be/JcVdtl4Dlca>.

<sup>214</sup> "Papa Juan Pablo Segundo", Youtube, acedido a 31 de março, 2017, <https://youtu.be/8W87zaBgaVQ?list=PL24snM8sp90jDHgsqjWwzJP7JLuQ3cgwx>.

**Tabela 3:** Grelha com a planificação da aula 2

Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo	Avaliação formativa
<b>SUMÁRIO: O valor da vida</b>			- Acolhimento e registo do sumário.		5 min.	
<p><b>Q.</b> Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.</p> <p><b>M.</b> Reconhecer a proposta do agir ético cristão em situações vitais do quotidiano.</p>	<p><b>2.</b> Compreender o valor da vida.</p>	<p>- A vida humana, um valor primordial mas não absoluto.</p> <p>- Dar a própria vida pelo outro.</p>	<p>- Continuação do <b>jogo EMRC Poly</b> (anexo 1):</p> <p><b>&gt;Dinâmica de grupo – O que farias se soubesses que só tens 5 minutos de vida?</b> (anexo 1) Para introduzir a temática do valor da vida, os alunos serão conduzidos a refletirem sobre o que fariam se soubessem que só teriam 5 minutos de vida.</p> <p>Provavelmente, todos os alunos centrar-se-ão numa perspectiva de estabelecer prioridades centradas no “eu”.</p> <p>Pelo contrário, conhecerão, de seguida, algumas personalidades que deram a vida por determinados valores e princípios ou dedicaram-se ao longo da sua vida a uma causa, a favor da dignidade da pessoa humana.</p> <p><b>&gt;Dar a vida por...</b> Por uma questão de proximidade às idades dos alunos e pela atualidade da notícia, explora-se aqui um caso de um menino de 12 anos que é obrigado por um gangue a matar um motorista. Ele recusa-se a cumprir essa ordem e prefere morrer. É atirado abaixo de uma ponte, mas felizmente sobrevive. A notícia será abordada em formato</p>	<p>- Quadro;</p> <p>- Computador;</p> <p>- Projetor;</p> <p>- Manual de 9º ano de EMRC (páginas 17 a 28)</p> <p>- Anexo 1 - EMRC Poly (PowerPoint).);</p> <p>- Anexo 8 (vídeo de criança que se recusa a matar);</p> <p>- Anexo 9 – vídeo sobre a Madre Teresa de Calcutá;</p> <p>- Anexo 10 – vídeo sobre Marie Curie;</p> <p>- Anexo 11 – vídeo sobre Martin Luther King;</p> <p>- Anexo 12 – vídeo sobre o Papa João Paulo II</p> <p>- Anexo 13 – <b>mini-caderneta Super Heróis EMRC</b> (inclui os cromos e o texto de</p>	<p>10 min.</p> <p>5 min.</p>	<p>- Observação direta;</p> <p>- Respeito pelo grupo;</p> <p>- Realização das tarefas propostas;</p> <p>- Atenção e concentração;</p> <p>- Interesse / Motivação;</p> <p>- Cumprimento das tarefas propostas.</p>

			<p>escrito (anexo 1) e em vídeo (anexo 8).</p> <p>&gt;<b>Super Heróis EMRC</b>  Os verdadeiros heróis e heroínas não são os ídolos mediatizados, mas aqueles que viveram e agiram a pensar no 'próximo'.  Os alunos receberão uma <b>mini-caderneta dos Super Heróis EMRC</b> (anexo 13). Ser-lhes-ão entregues também dados biográficos em formato de autocolante de 4 personalidades (Madre Teresa de Calcutá, Marie Curie, Martin Luther King e o Papa João Paulo II), que tentarão organizar cronologicamente, bem como 4 cromos autocolantes.  Os discentes visualizarão 4 vídeos de 2 minutos cada sobre essas personalidades (anexos 9, 10, 11 e 12). Posteriormente, os alunos devem colar na mini-caderneta dos Super Heróis EMRC a biografia autocolante e o respetivo cromo.  A fechar, analisar-se-ão algumas frases emblemáticas das respetivas personalidades.</p>	apresentação das personalidades)	25 min	
--	--	--	--	----------------------------------	--------	--

### 5.3. Aula 3 – Atentados à Dignidade Humana – Quem quer ser Cristão?

**Acolhimento e registo do sumário:** O professor inicia a aula com o acolhimento da turma e respetivo registo do sumário: “Atentados à Dignidade Humana”.

**Continuação do jogo EMRC Poly:** O docente projeta o tabuleiro de jogo para continuar a desenvolver as dinâmicas do EMRC Poly.

**Casa 9 – Apresentação em Powtoon<sup>215</sup>:** O docente incita a turma a estar atenta a um vídeo<sup>216</sup> sobre diferentes tipos de atentados à dignidade humana, informando-a de que deve tirar notas sobre o vídeo, pois, posteriormente, será feito um jogo sobre o tema.

Casa 9 – Atentados à dignidade humana



**Figura 10:** Casa 9 – Apresentação em Powtoon (Atentados à dignidade humana)

O vídeo termina dando a indicação à turma para que recorra ao Guia do aluno.

**Guia do aluno – Atentados à dignidade humana:** O professor pede a um discente que distribua o guia do aluno, para se explorar em conjunto conteúdos como «preconceito», «racismo», «xenofobia», «nazismo», «apartheid» e o tema dos «cristãos Perseguidos»<sup>217</sup>.

<sup>215</sup> O Powtoon é uma ferramenta digital de edição de vídeos.

<sup>216</sup> Cf. anexo 14 (vídeo criado pelo professor em formato Powtoon, disponível no CD anexo).

<sup>217</sup> Cf. anexo 15 (Guia do aluno – Atentados à dignidade humana).

O objetivo é focar-se nos aspetos principais do guia, dando pistas e chaves de leitura. O espírito competitivo é estimulado nas intervenções do docente, alertando que os tópicos abordados permitem responder ao jogo que se segue.

**Casa 10 - “Quem quer ser Cristão?”**<sup>218</sup>: Simulando um cenário televisivo, o professor explica aos alunos que ele será o apresentador do concurso da EMRC TV, intitulado “Quem quer ser Cristão”. De seguida procede à distribuição de tarefas pela turma, como, por exemplo, concorrentes, público e qualquer outra que se julgue pertinente no momento, como, por exemplo, segurança, que tem a função de evitar a euforia em demasia dos envolvidos. Este tipo de dinâmica de “criar cenário” é útil para motivar os alunos, fazendo-os sentir num contexto novo e atrativo. O objetivo base do professor é o de consolidar conteúdos abordados na apresentação em *Powtoon* e no guia do aluno.



**Figura 11:** Casa 10 – jogo “Quem quer ser cristão?”

<sup>218</sup> Cf. anexo 16 (Jogo "Quem quer ser cristão?").

**Tabela 4:** Grelha com a planificação da aula 3

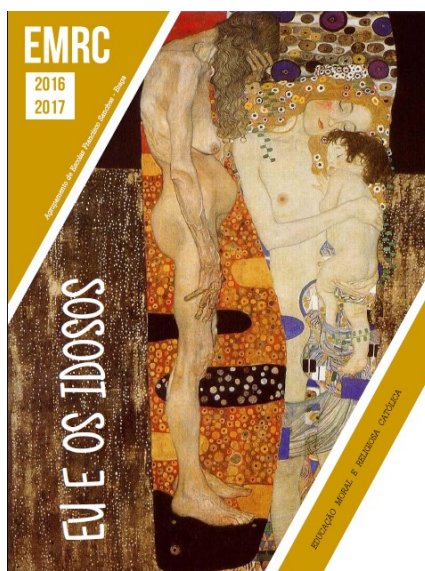
Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo	Avaliação formativa
<b>SUMÁRIO: Atentados à dignidade humana</b>			- Acolhimento e registo do sumário.		5 min.	
<b>M.</b> Reconhecer a proposta do agir ético cristão em situações vitais do quotidiano.	<b>6. Identificar as atitudes que promovem a dignidade da vida humana.</b>	Atentados à dignidade da vida humana. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ O Preconceito,</li> <li>○ o Racismo,</li> <li>○ a Xenofobia,</li> <li>○ o Nazismo,</li> <li>○ o Apartheid,</li> <li>○ os Cristãos Perseguidos.</li> </ul>	- Continuação do <b>jogo EMRC Poly</b> (anexo 1):  > <b>Apresentação em Powtoon</b> Visualização de um vídeo introdutório sobre os Atentados à dignidade humana (anexo 14).  > <b>Guia do aluno – Atentados à dignidade humana</b> Distribuição de um guia do aluno, para se explorar em conjunto conteúdos como Preconceito, Racismo, Xenofobia, Nazismo, Apartheid e o tema dos Cristãos Perseguidos (anexo 15).  > <b>Jogo “Quem quer ser Cristão?”</b>	- Quadro; - Computador; - Projetor; - Manual de 9º ano de EMRC (páginas 17 a 28) - Anexo 1 - EMRC Poly ( <i>PowerPoint</i> .); - Anexo 14 – vídeo em <i>Powtoon</i> , criado pelo professor; - Anexo 15 – Guia do aluno – Atentados à dignidade humana; - Anexo 16 – Jogo “Quem quer ser cristão?”	3 min  15 min          22 min.	- Observação direta; - Respeito pelo grupo;  - Realização das tarefas propostas;  - Atenção e concentração;  - Interesse / Motivação;  - Cumprimento das tarefas propostas;       - Realização do jogo “Quem quer ser cristão?”.

			Simulando um cenário televisivo, o professor apresentará um concurso denominado “Quem quer ser Cristão?” (anexo 16), com o objetivo de consolidar os conteúdos abordados no Guia do aluno.			
--	--	--	--	--	--	--

#### 5.4. Aula 4 – O respeito pelos idosos

**Acolhimento e registo do sumário:** O professor inicia a aula com o acolhimento da turma e respetivo registo do sumário: “O respeito pelos idosos”.

De imediato, se introduzirá o tema da aula, com a entrega do guião do aluno<sup>219</sup>, explorando o quadro “As 3 idades das mulheres” de Gustav Klimt. A turma será conduzida, de forma indutiva, na interpretação dos detalhes do quadro. Num primeiro nível, está presente o ciclo da vida. Destaque para o detalhe das rugas na mão da idosa e para o negro por baixo desta mulher, o qual parece remeter para a morte. A areia poderá indicar a fugacidade do tempo (imagem metafórica de uma ampulheta), a fugacidade da vida. A frieza da realidade social parece estar presente na tela: a mulher ruiva e a criança estão em perfeita união. Já a anciã está isolada...



**Figura 12:** Quadro “as 3 idades” de Klimt (capa do Guião do aluno “Eu e os Idosos”)

**Continuação do jogo EMRC Poly:** Tal como nas aulas anteriores, o docente projeta o tabuleiro de jogo para continuar a desenvolver as dinâmicas do EMRC Poly.

**Casa 11 - Título às imagens:** Os alunos (grupos de 2) são convidados a criar um título para cada uma das quatro imagens, recorrendo ao Guião do aluno. Esta dinâmica,

---

<sup>219</sup> Cf. anexo 19 (Guião do aluno).

presente no Guião do aluno, é também projetada em simultâneo nesta casa do jogo. De seguida, faz uma apresentação. A realização desta prova é acompanhada pela música “Sad violin”<sup>220</sup>.



Figura 14: Casa 11 – Título às imagens

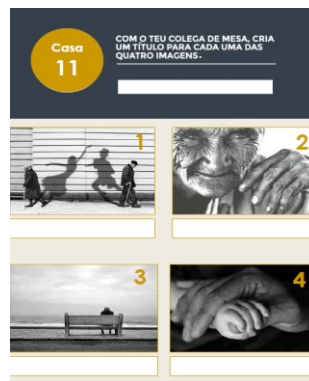


Figura 13: Título às imagens (Guião do aluno)

**Casa 12 - Visualização do vídeo “O que é aquilo?”:** A turma assiste a um vídeo denominado “O que é aquilo?”. Pretende-se que os alunos comentem o vídeo no Guião do aluno, recordando a importância de trabalharem o “Saber escutar” os avós, os mais velhos e o outro em geral<sup>221</sup>.

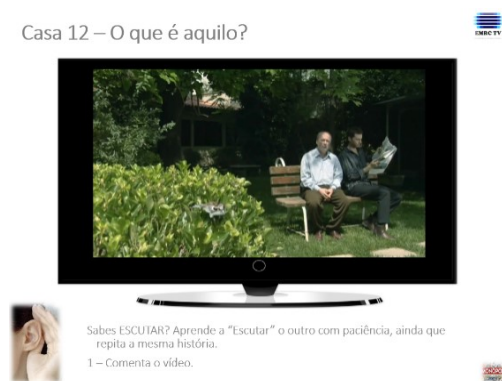


Figura 15: Casa 12 – O que é aquilo?



Figura 16: Sabes Escutar? (Guião do aluno)

<sup>220</sup> "SadViolin," Youtube, acedido a 18 de novembro, 2016, <https://www.youtube.com/watch?v=QuNhTLVgV2Y>.

<sup>221</sup> "What is that - legendado," Youtube, acedido a 18 de novembro, 2016, [https://www.youtube.com/watch?v=5ly47k0oi\\_o](https://www.youtube.com/watch?v=5ly47k0oi_o).

**Casa 13 - Música “Velho” de Mafalda Veiga:** Os discentes ouvem uma música sobre “Um velho sentado num banco de jardim” de Mafalda Veiga<sup>222</sup>. Partindo da canção, são incentivados a criar um acróstico por grupo de 2.



**Figura 18:** Letra da música "Velho"



**Figura 17:** Acróstico (Guião do aluno)

**Casa 14 - A Lenda do Idoso:** Se o desenvolvimento da aula assim o permitir, a fechar a mesma, faz-se uma leitura da “Lenda do Idoso”, para que a turma reflita na importância do não abandono dos mais velhos por parte das famílias. É, ainda, distribuído o marcador de livro com o respetivo conto<sup>223</sup>. A Lenda é projetada no EMRC Poly, mas a turma pode acompanhar a leitura no Guião do aluno que recebeu no início da aula, ou no marcador de livro.



**Figura 20:** Lenda do Idoso (Marcador de livro – frente e verso)



**Figura 19:** Lenda do Idoso (Guião do aluno)

<sup>222</sup> "Mafalda Veiga – Velho (legendado)," Youtube, acedido a 11 de novembro, 2016, <https://www.youtube.com/watch?v=apAN7Uch47I>.

<sup>223</sup> Cf. anexo 20 (Marcador de livro).

Caso não haja tempo necessário para abordar esta dinâmica no desenrolar desta aula, este momento pode ser o ponto de partida para a aula seguinte.

**Tabela 5:**Grelha com a planificação da aula 4

Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo	Avaliação formativa
<b>SUMÁRIO: O respeito pelos idosos.</b>			- Acolhimento.		2 min.	
<b>M.</b> Reconhecer a proposta do agir ético cristão em situações vitais do quotidiano.	<b>3.</b> Interpretar criticamente factos sociais sobre a situação de grupos minoritários em desvantagem social.	- Os preconceitos sociais face aos idosos.	<p>Introdução ao tema, com a entrega do <b>guião do aluno</b> (anexo 19), explorando o quadro “As 3 idades” de Klimt.</p> <p>- Continuação da realização do <b>jogo EMRC Poly (anexo 1 – PowerPoint)</b> que inclui as seguintes casas:</p> <p>&gt;<b>Título às imagens</b> Os alunos (grupos de 2) são convidados a criar um título para cada uma das quatro imagens. De seguida, far-se-á uma apresentação.</p> <p>&gt;<b>Visualização do vídeo “O que é aquilo?”</b> A turma assistirá a um vídeo denominado “O que é aquilo”. Pretende-se que os alunos comentem o vídeo, recordando a importância de trabalharem o “Saber escutar” - os avós, os mais velhos e o outro em geral (anexo 17).</p> <p>&gt;<b>Música “Velho” de Mafalda Veiga</b></p>	<p>- Quadro;</p> <p>- Computador;</p> <p>- Colunas;</p> <p>- Projetor;</p> <p>- Manual de 9º ano de EMRC (páginas 8 a 16);</p> <p>- Anexo 1 - EMRC Poly (PowerPoint.);</p> <p>- Anexo 17 – vídeo “O que é aquilo”;</p> <p>- Anexo 18 – canção “Velho” de Mafalda Veiga;</p> <p>- Anexo 19 – guião do aluno “Eu e os idosos”;</p> <p>- Anexo 20 – Marcador de livro sobre a “Lenda do Idoso”.</p>	<p>3 min</p> <p>10 min</p> <p>10 min.</p> <p>10 min.</p>	<p>- Observação direta;</p> <p>- Respeito pelo grupo;</p> <p>- Realização das tarefas propostas;</p> <p>- Atenção e concentração;</p> <p>- Interesse / Motivação;</p> <p>- Cumprimento das tarefas propostas.</p>

			<p>Os discentes ouvirão uma música sobre “Um velho sentado num banco de jardim” de Mafalda Veiga. Partindo da canção, serão incentivados a criar um acróstico por grupo de 2 (anexo 18).</p> <p><b>&gt; A Lenda do Idoso</b></p> <p>A fechar a aula, far-se-á uma leitura da “Lenda do Idoso”, para que a turma reflita na importância do não abandono dos mais velhos por parte das famílias. Será, ainda, distribuído o marcador de livro com o respetivo conto (anexo 20).</p>		10 min	
--	--	--	---	--	--------	--

## 5.5. Aula 5 – A importância dos idosos

**Acolhimento e registo do sumário:** A aula inicia-se com o acolhimento dos discentes e respetivo registo do sumário: “A importância dos idosos”.

**Continuação do jogo EMRC Poly:** O docente projeta o tabuleiro de jogo para continuar a desenvolver as dinâmicas do EMRC Poly.

**Casa 14 - Lenda do Idoso:** No seguimento da aula anterior e caso não tenha havido tempo para abordar esta dinâmica na semana anterior, o docente apresenta um novo material produzido pelo próprio, que inclui a “Lenda do Idoso”. Distribui-se, então, o marcador de livro, com o respetivo conto<sup>224</sup> e um desdobrável<sup>225</sup>, sendo a leitura feita pelos alunos. O objetivo é refletir sobre a importância que as famílias atribuem aos idosos. A questão do abandono dos anciãos por parte das famílias "agita" consciências nesta lenda.



Figura 21: Lenda do idoso (Desdobrável)

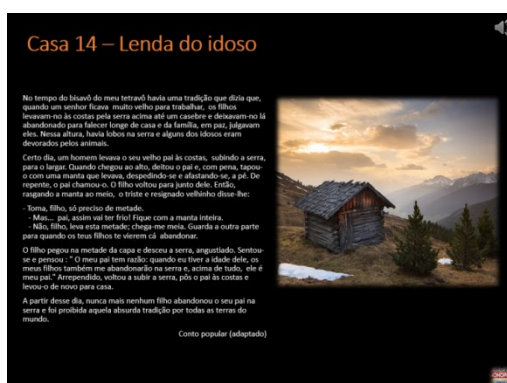


Figura 22: Casa 14 – Lenda do idoso

**Casa 15 - Dinâmica da indiferença:** A turma é convidada a fazer o melhor desenho possível, durante cinco minutos, o tempo de duração da música "Gabriel", Lamb<sup>226</sup>, numa folha branca entregue pelo professor. Posteriormente, os alunos devem amarrotar o papel e deitá-lo ao lixo. Perante o choque e indignação que esta ação naturalmente provoca, os discentes são levados a refletir na dinâmica: o papel enrugado

<sup>224</sup> Cf. anexo 20 (Marcador de livro).


<sup>225</sup> Cf. anexo 21 (Desdobrável).

<sup>226</sup> "Lamb – Gabriel," Youtube, acedido a 18 de novembro, 2016, <https://www.youtube.com/watch?v=4oLp8CocUAY>.

foi deitado ao lixo, porque se tornou inútil. O mesmo não acontece com os seres humanos que são abandonados numa sociedade utilitarista? Se somos indiferentes ao outro, se só pensamos em nós, queremos que os outros nos tratem de forma especial? Como se sentirá um ser humano que é abandonado pelos outros?<sup>227</sup>

**Casa 15 – Dinâmica da Indiferença**

1. Numa folha à parte, cria o melhor desenho que conseguires em 5 min.
2. Agora deves amarrotá-la.
3. Deita-a ao lixo...
4. Reflete no que o exercício simboliza.



- O papel enrugado foi deitado ao lixo, porque se tornou inútil. O mesmo não acontece com os seres humanos que são abandonados numa sociedade utilitarista?
- Se somos indiferentes ao outro, se só pensamos em nós, queremos que os outros nos tratem de forma especial?
- Como se sentirá um ser humano que é abandonado pelos outros?

**Figura 23:** Casa 15 – Dinâmica da Indiferença

**Casa 16 - “A idosa descartável”:** A turma visualiza uma curta-metragem<sup>228</sup>. De seguida, com base no desdobrável, deverá refletir na sua mensagem: quando envelhecemos e atingimos uma idade em que temos dificuldades em viver sozinhos, tudo o que desejamos e esperamos é que os nossos filhos, que criámos com muito amor, carinho e com sacrifício, nos façam companhia.

Imagina que no teu aniversário ou na noite de Natal, em vez de teres a casa repleta de netos e filhos, recebes apenas uma embalagem com um bilhete a dizer que ninguém estará presente. Apenas uma prenda não humana como companhia.

Esta história chega-nos da Malásia. Uma idosa recebe um robô, talvez uma forma de o filho, que não pode estar presente numa data importante, atenuar o seu sentimento de culpa. Num mundo onde há tudo, muitos só desejam e sonham com uma companhia

<sup>227</sup> Cf. anexo 21 (Desdobrável).

<sup>228</sup> "ChangingBatteries," Youtube, acedido a 18 de novembro, 2016, <https://www.youtube.com/watch?v=gNAPC6MtCE>.

que teima em não aparecer... A solidão é cada vez mais colmatada por máquinas, pessoas virtuais, redes sociais. Para onde caminha a humanidade? Qual o valor da amizade? Qual o valor das relações humanas? Qual o valor da vida?<sup>229</sup>



**Figura 25:** Casa 16 – A idosa descartável



Casa 16 - A idosa descartável...

Quando envelhecemos e atingimos uma idade em que temos dificuldades em viver sozinhos, tudo o que desejamos e esperamos é que os nossos filhos, que criamos com muito amor, carinho e com sacrifício, nos façam companhia.

Imagina que no teu aniversário ou na noite de Natal, em vez de teres a casa repleta de netos e filhos, recibes apenas uma embalagem com um bilhete a dizer que ninguém estará presente. Apenas uma prenda não humana como companhia.

Esta história chega-nos da Malásia. Uma idosa recebe um robô talvez para retirar o sentimento de culpa ao filho que não pode estar presente numa data importante. Num mundo onde há tudo, muitos só desejam e sonham com uma companhia que teima em não aparecer... A solidão é cada vez mais colmatada por máquinas, pessoas virtuais, redes sociais.

Para onde caminha a humanidade?  
Qual o valor da amizade?  
Qual o valor das relações humanas?  
Qual o valor da vida?

**Figura 24:** A idosa descartável (desdobrável)

**Casa 17 - Sonhos vs obstáculos:** A concluir, no desdobrável, os alunos devem apontar:

- - “Quando eu for idoso, gostava que...”
- - “Hoje, os meus sonhos são...”
- - “Obstáculos ao sonho...”<sup>230</sup>



**Figura 26:** Sonhos vs obstáculos (desdobrável)

<sup>229</sup> Cf. anexo 21 (Desdobrável).

<sup>230</sup> *Ibidem*.



			<p><b>&gt; Dinâmica da indiferença</b></p> <p>A turma será convidada a fazer o melhor desenho possível em 5 minutos (durante o tempo da música “Gabriel”, Lamb).</p> <p>Posteriormente, os alunos devem amarrotar o papel e deitá-lo ao lixo. Perante o choque e indignação que esta ação naturalmente provoca, os discentes serão conduzidos a refletirem na dinâmica:</p> <p>“O papel enrugado foi deitado ao lixo, porque se tornou inútil. O mesmo não acontece com os seres humanos que são abandonados numa sociedade utilitarista?</p> <p>Se somos indiferentes ao outro, se só pensamos em nós, queremos que os outros nos tratem de forma especial?</p> <p>Como se sentirá um ser humano que é abandonado pelos outros?”</p> <p>(anexo 21).</p>		10 min.	
--	--	--	--	--	---------	--

			<p>&gt; <b>Curta: “A idosa descartável”</b></p> <p>A turma visualizará uma curta-metragem. (anexo 22) De seguida, com base no desdobrável, deverá refletir na sua mensagem:</p> <p>“Quando envelhecemos e atingimos uma idade em que temos dificuldades em viver sozinhos, tudo o que desejamos e esperamos é que os nossos filhos, que criamos com muito amor, carinho e com sacrifício, nos façam companhia.</p> <p>Imagina que no teu aniversário ou na noite de Natal, em vez de teres a casa repleta de netos e filhos, recebes apenas uma embalagem com um bilhete a dizer que ninguém estará presente. Apenas uma prenda não humana como companhia.</p> <p>Esta história chega-nos da Malásia. Uma idosa recebe um</p>		10 min	
--	--	--	---	--	--------	--

			<p>robô talvez para retirar o sentimento de culpa ao filho que não pode estar presente numa data importante. Num mundo onde há tudo, muitos só desejam e sonham com uma companhia que teima em não aparecer... A solidão é cada vez mais colmatada por máquinas, pessoas virtuais, redes sociais.</p> <p>Para onde caminha a humanidade?</p> <p>Qual o valor da amizade?</p> <p>Qual o valor das relações humanas?</p> <p>Qual o valor da vida?" (anexo 21)</p> <p><b>&gt; Sonhos vs obstáculos</b></p> <p>A concluir, no desdobrável, os alunos devem apontar:</p> <p>- "Quando eu for idoso, gostava que..."</p> <p>- "Hoje, os meus sonhos são..."</p>		
--	--	--	---	--	--

			- “Obstáculos ao sonho...” (anexo 21)			
--	--	--	---------------------------------------	--	--	--

## 5.6. Aula 6 – Realização do “Jogo da Dignidade”

**Continuação do jogo EMRC Poly:** O docente projeta o tabuleiro de jogo para continuar a desenvolver as dinâmicas do EMRC Poly.

**Casa 16 -Jogo da Dignidade<sup>231</sup>:** Os alunos, quando entram na sala de aula, são surpreendidos com a transformação da mesma num cenário competitivo. Em véspera de um jogo de futebol com assistência televisiva à escala Mundial, Barcelona vs Real Madrid, e tendo em conta que a turma é composta maioritariamente por elementos do sexo masculino, realiza-se o Jogo da Dignidade, que tem por base motivacional *el Clásico* espanhol.

O jogo inicia-se com um vídeo motivacional inserido no jogo projetado<sup>232</sup>. Os alunos sentam-se no local definido para a sua equipa<sup>233</sup> e os dois capitães de equipa, número 4 do Real e número 3 do Barcelona, são chamados a escolher a cara ou coroa na moeda do árbitro (professor) para ver quem inicia o jogo.

O árbitro enumera as regras do jogo: por cada resposta<sup>234</sup> certa, a bola vai avançando até entrar golo. Perante uma resposta errada, a bola passa para a equipa adversária.

Operacionalização da movimentação: a bola de papel, colada com *Bostik* (massa adesiva), é deslocada no quadro. O jogo dura cerca de 35 minutos e o seu objetivo é recordar alguns dos conteúdos lecionados e referenciar outros tópicos sobre a Unidade Letiva “Dignidade da Vida Humana”. Outras funções, são incluídas, pela intuição do professor, aquando das primeiras reações da turma:

- Cronometrista (1 aluno que controla no telemóvel 20 segundos de tempo de resposta)
- Porta-voz – Só ele responde ao árbitro. A equipa sussurra-lhe a resposta.
- Fiscal de jogo – um aluno que tem por missão fazer deslocar a bola no esférico de jogo.

---

<sup>231</sup> Cf. anexo 23 (jogo da Dignidade).

<sup>232</sup> Cf. anexo 26 (Motivação jogo).

<sup>233</sup> Cf. anexo 24 (Divisão das equipas).

<sup>234</sup> Cf. anexo 25 (cartões das perguntas).

A cada equipa é-lhe facultado um Manual de EMRC, para ajudar nas perguntas que desconhece.



**Figura 27:** Casa 18 – Juego da Dignidade



**Figura 28:** Base do Juego da Dignidade

Os cartões individuais são colocados previamente em cada mesa da sala de aula. Cada aluno ao entrar na mesma procura “a sua camisola de jogo” para saber qual equipa representa.



**Figura 29:** Divisão das equipas



**Figura 30:** Cartão de perguntas



			<p>A bola de papel, colada com <i>Bostik</i> (massa adesiva), é deslocada no quadro.</p> <p>O jogo dura cerca de 35 minutos.</p> <p>O objetivo do jogo é recordar alguns dos conteúdos lecionados e referenciar outros tópicos sobre a Unidade Letiva “Dignidade da Vida Humana”.</p> <p>Outras funções no jogo, que são incluídas, pela intuição do professor, aquando das primeiras reações da turma:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cronometrista (1 aluno que controla no telemóvel 20 segundos de tempo de resposta)</li> <li>- Porta-voz – Só ele responde ao árbitro. A equipa sussurra-lhe a resposta.</li> <li>- Fiscal de jogo – um aluno que tem por missão fazer deslocar a bola no esférico de jogo.</li> </ul> <p>A cada equipa é-lhe facultado um Manual de EMRC, para ajudar nas perguntas que desconhece.</p>			
--	--	--	--	--	--	--

## **6. Avaliação da Prática de Ensino Supervisionada**

O ato de avaliar é um processo exigente, nem sempre justo, pela complexidade que envolve. Quer se avaliem alunos, professores estagiários, ou aulas lecionadas, a especificação de critérios de avaliação é uma mais-valia para objetivar este processo.

Neste ponto, pretende-se avaliar o desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada. Todavia, aqui o relator avalia as suas próprias aulas. É, efetivamente, um processo de autoavaliação no qual, para se ser o mais imparcial possível, se recorre a alguns instrumentos de verificação.

Tiveram-se, então, em conta o planeamento e a preparação do docente para a criação de uma proposta de lecionação da unidade letiva sobre a "Dignidade da Vida Humana" de 9ºano, as metodologias de ensino utilizadas, a interação que se conseguiu entre docente e discentes, a correção linguística e científica, gestão de cada aula e os recursos inovadores produzidos que contribuem para que as aulas sejam interativas e com uma verdadeira diferenciação pedagógica.

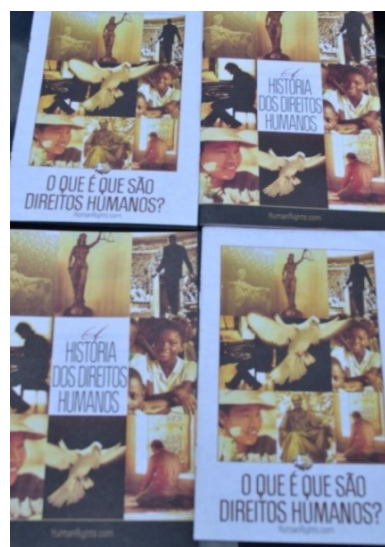
Ao longo das seis aulas lecionadas, apostou-se em estratégias de ensino diversificadas, tendo por objetivo motivar a turma para a aprendizagem estipulada. O docente preocupou-se em reforçar a autoestima dos discentes e em dar igualdade de oportunidades aos vários elementos constituintes da turma. As "casas" de jogo do EMRC Poly que se desenvolveram durante a Unidade Letiva Um tinham em conta o cumprimento de objetivos de aprendizagem, bem como a adequação das dinâmicas específicas daquela turma. As estratégias foram diferenciadas para os alunos com mais dificuldades, com o acompanhamento personalizado do docente quando necessário, e para com os melhores alunos, recorrendo a eles como uma ponte para a gestão do processo de ensino-aprendizagem a vários ritmos. As dinâmicas exploradas tiveram igualmente como preocupação o estimular do pensamento da turma e a reflexão sobre as questões levadas para as aulas: "qual o valor da vida?", "qual o papel dos idosos na sociedade?", "qual a minha relação com os mais velhos?".

Os jogos apresentados foram úteis para uma maior interação entre discentes, assim como entre alunos e professor. Integraram-se as tecnologias informáticas e de comunicação com conceitos de infografia e de investigação e experimentação pedagógica. O resultado final materializou-se nas aulas com claro sucesso.

Na **aula número um**, a empatia entre docente e a turma estabeleceu-se rapidamente quer pela postura descontraída e profissional do professor, quer pela postura atenta e curiosa dos alunos, bem como pelo distinto trabalho de motivação que o Professor Cooperante criou, uma vez que a leção, durante seis semanas, seria depositada em alguém externo.

A introdução dinâmica (*intro* de videojogo) aplicada ao *EMRC Poly* contagiou a turma para um espírito competitivo e inovador que se aproximava. O desvendar da primeira "casa" de jogo – SMS Secreta – teve por função que os alunos se sentissem como inspetores a investigar uma mensagem introdutória de João Paulo II. A Casa 2 apresentava um vídeo gravado pelo próprio professor em que se explora o valor da vida humana, recorrendo a um pequeno momento humorístico em que pisa e amarrota uma nota de vinte euros, para logo de seguida haver um novo momento de ponderação. A reflexão feita pela turma demonstrou que assimilaram o conteúdo.

A Casa 3 serviu para apresentar perspetivas sobre a fundamentação da dignidade da pessoa. Na Casa 4 explorou-se um vídeo sobre a mutilação genética feminina como ponto de partida para se refletir sobre como as diferentes culturas interpretam valores universais como o respeito pelo ser humano. A fechar a aula, distribuíram-se dois pequenos livros a cada aluno, gentilmente cedidos previamente pela Organização Não Governamental americana *Human Rights*, que foram um auxílio para preencherem um *cartoon* sobre os Direitos Humanos.



**Figura 31: Os direitos Humanos**

A **aula número dois** iniciou-se com a exploração da dinâmica da Casa 6. Os alunos partilharam as suas prioridades, que se centraram na família. Após uma breve síntese, o docente conduziu a aula para a Casa 7, tendo a turma acompanhado com atenção a história do jovem Angel Ariel Perez, um menino que preferiu morrer do que ser obrigado a matar um adulto na sua região.

Na Casa 8, as personagens apresentadas têm relevância pela sua vida de entrega a uma causa. Os alunos, enquanto assistiram a um breve vídeo, tiveram de organizar e colar as informações relativas a cada "Super Herói EMRC" no espaço correto da caderneta. Esta dinâmica foi bastante interativa e funcional para os alunos assimilaram as informações principais. O conceito das cadernetas de cromos aplicado neste contexto, o de personagens que deram a vida por uma causa, revelou-se divertido e adequada à faixa etária em questão.

A **aula número três**, sobre "os atentados à dignidade da vida humana", iniciou-se com um vídeo em *Powtoon*, criado pelo próprio professor, que serviu para introduzir a temática e lançar o desafio seguinte – análise do Guia do aluno. A turma esteve focada em reter o máximo de informação, uma vez que sabia que de seguida realizariam um jogo sobre os conteúdos abordados.

Na casa 10, recriou-se um cenário televisivo empolgante para os participantes – "Quem quer ser Cristão?" – sobre os conteúdos da aula. Reuniram-se as condições necessárias para que a aula fosse um sucesso quanto à forma e quanto ao conteúdo, o que se veio a confirmar. As respostas corretas dos alunos comprovaram um aproveitamento distinto.

A **aula número quatro** serviu para os jovens refletirem sobre a sua relação com os mais velhos. Os alunos demonstraram capacidade de interpretar a pintura "As 3 idades" de Klimt, estando em sintonia com a interpretação conduzida pelo docente. Esta dinâmica serviu de introdução à temática da relação "Eu e os idosos". Na Casa 11, os sentidos auditivos e visuais foram estimulados pela harmonia criada pelos recursos pedagógicos (música, projeção, Guião do aluno), facilitando o momento interpretativo das imagens sobre os idosos.

Na Casa 12, explorou-se algo que por vezes o ser humano tem dificuldade em colocar em prática: saber escutar o outro e saber reconhecer a real importância das gerações anteriores na história individual de cada. A aula terminou com a exploração da música "Velho", de Mafalda Veiga, e respetiva realização de um acróstico sobre a "velhice".

A dinâmica da Casa 14 foi transposta para a **aula número cinco**, por uma questão de gestão prática do tempo letivo. A exploração da "Lenda do Idoso" despertou as emoções da turma, como se esperava. O esquema imagético explorado na Casa 15 - a analogia entre o papel enrugado e as rugas que a vida marca no ser humano, assim como

a analogia entre o desenho amarrotado que se tornou descartável e o idoso abandonado pela sociedade utilitarista - revelou-se ajustado ao contexto (conteúdo, turma,...).

Mantendo o registo reflexivo com uma certa carga emocional, a análise do vídeo da Casa 16, sobre uma idosa cuja única companhia é um robot, permitiu conduzir a reflexão a um certo grau de profundidade.

A última Casa da aula serviu para concluir a questão dos anciãos da sociedade, permitindo uma projeção de esperança do *eu* jovem que tem sonhos, que deve ter consciência que há obstáculos e deve perceber que na sua viagem da vida deve estabelecer prioridades essenciais.

A **aula número 6** realizou-se em véspera do clássico espanhol entre Real Madrid e Barcelona. Os pormenores da preparação da sala de aula num cenário competitivo (disposição de mesas, marcadores de jogadores por equipas) surpreenderam a turma pela positiva. A realização de um jogo que incluiu perguntas sobre toda a unidade letiva lecionada num formato desportivo demonstrou a validade dos recursos pedagógicos criados pelo docente e aplicados à turma.

No cômputo geral, a planificação e execução desta unidade letiva enquadrou-se num patamar elevado tanto em relação à qualidade das práticas pedagógicas inovadoras, como no que diz respeito à riqueza e variedade dos recursos utilizados.

## **7. Atividades: “Human Rights Discovery” e “EMRC +”**

No âmbito da comemoração do Dia do Patrono do Agrupamento de Escolas Francisco Sanches, no dia 28 de abril de 2017, o Núcleo de Estágio de Educação Moral e Religiosa Católica dinamizou duas atividades. No turno da manhã, dedicado ao primeiro ciclo, realizou-se a Oficina "EMRC +", na qual os alunos tiveram oportunidade de participar num conjunto de dinâmicas introdutórias ao contexto da disciplina:

- "Braços no ar" - cântico cristão coreografado;
- "História do Amor" - leitura acompanhada de gestos<sup>235</sup>;

---

<sup>235</sup> Dinâmica "História do Amor". O professor escreve previamente no quadro as seguintes palavras:  
PAZ - APERTO DE MÃO  
AMOR- UM ABRAÇO  
GARRA- TROCA DE LUGAR  
SORRISO- GARGALHADA  
BEM VINDOS-PALMAS

- "Dança do Balão"- cada dupla de alunos dança com um balão entre os dois elementos, sem poderem recorrer às mãos para o segurar;
- "O girassol dos Direitos Humanos" -a turma decora uma folha de papel cenário com as marcas das suas mãos e com um girassol com um artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Durante os turnos da tarde, realizou-se a prova “Human Rights Discovery”, um "peddy-paper" no Agrupamento de Escolas Francisco Sanches em que os alunos do 3º ciclo tiveram de pesquisar as pistas escondidas para desvendar as provas, bem como os trinta artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos<sup>236</sup>.

O balanço das duas atividades foi muito positivo, pela adesão dos alunos, pela diversão e convívio e pelos conhecimentos que adquiriram sobre os Direitos Humanos.

---

Desvia mesas e cadeiras para facilitar a formação de um círculo.

Os alunos, durante dois minutos, decoram a informação que está no quadro da sala de aula.

Explica aos alunos que devem seguir os gestos de acordo com a história que será contada. Então cada vez que uma das palavras for citada, o gesto deve ser feito por todos.

O dinamizador lê o texto:

"O menino chamado AMOR

Era uma vez um menino chamado AMOR.

O AMOR sonhava sempre com a PAZ.

Certo dia descobriu que a vida só teria sentido quando ele descobrisse a PAZ e foi justamente nesse dia que o AMOR saiu à procura da PAZ.

Chegando à Escola onde ele estudava, encontrou os seus amigos que tinham um SORRISO nos lábios e foi nesse momento que o AMOR passou a perceber que o SORRISO dos amigos transmitia a PAZ. Pois percebeu que a PAZ existe no interior de cada um de nós, e para isso basta dar um SORRISO.

E nesse instante, interferindo os pensamentos do menino AMOR, a turma gritou bem forte:

- AMOR, AMOR, encontre a PAZ que procuravas?

O AMOR respondeu com muita garra: sim! Sim! Encontrei. Vocês querem saber?

Tragam a PAZ, um SORRISO bem bonito e sejam BEM – VINDOS!" (autor desconhecido).

<sup>236</sup> Cf. Figura 33e Figura 34 e Anexo 27. Direitos Humanos (papel autocolante do "peddy-paper").



Figura 32: Montagem “Human Rights Discovery” e “EMRC+”

## HUMAN RIGHTS DISCOVERY

Declaração Universal dos Direitos do Homem  
10 de dezembro de 1948

Ao longo da prova, os 30 Artigos da Declaração dos Direitos do Homem estão escondidos pelos 11 pontos que tens de percorrer.

1	2	3
<p><b>Ponto 1 -</b> Entrada principal, hall exterior esquerdo</p> <p>Artigo 1:</p> <p>Artigo 2:</p> <p>Quanto mede o banco em palmos (altura)?</p>	<p><b>Ponto 2 -</b> Secretaria</p> <p>Como se chama a Chefe dos Serviços? Pede-lhe ajuda para desvendar os artigos n.º3 e n.º4.</p> <p>Artigo 3:</p> <p>Artigo 4:</p>	<p><b>Ponto 3 -</b> Biblioteca</p> <p>Artigo 5:</p> <p>Artigo 6:</p> <p>Escreve a frase da parede da Biblioteca:</p>

4	5	6
<p><b>Ponto 4 -</b> Primeiro espaço exterior em frente à Sala do Aluno</p> <p>Artigo 7:</p> <p>Artigo 8:</p> <p>Artigo 9:</p> <p>Quantas árvores há neste espaço?</p>	<p><b>Ponto 5 -</b> Bebedouro junto ao campo de futebol</p> <p>Artigo 10:</p> <p>Artigo 11:</p> <p>Artigo 12:</p> <p>Bebe um pouco de água! Muito bem!</p>	<p><b>Ponto 6 -</b> Placa Comemorativa</p> <p>Artigo 13:</p> <p>Artigo 14:</p> <p>Artigo 15:</p> <p>Completa a frase da autoria do saudoso Professor Constantino Gonçalves: «Porque as árvores como os livros _____»</p>



Figura 33: Prova “Human Rights Discovery” – frente

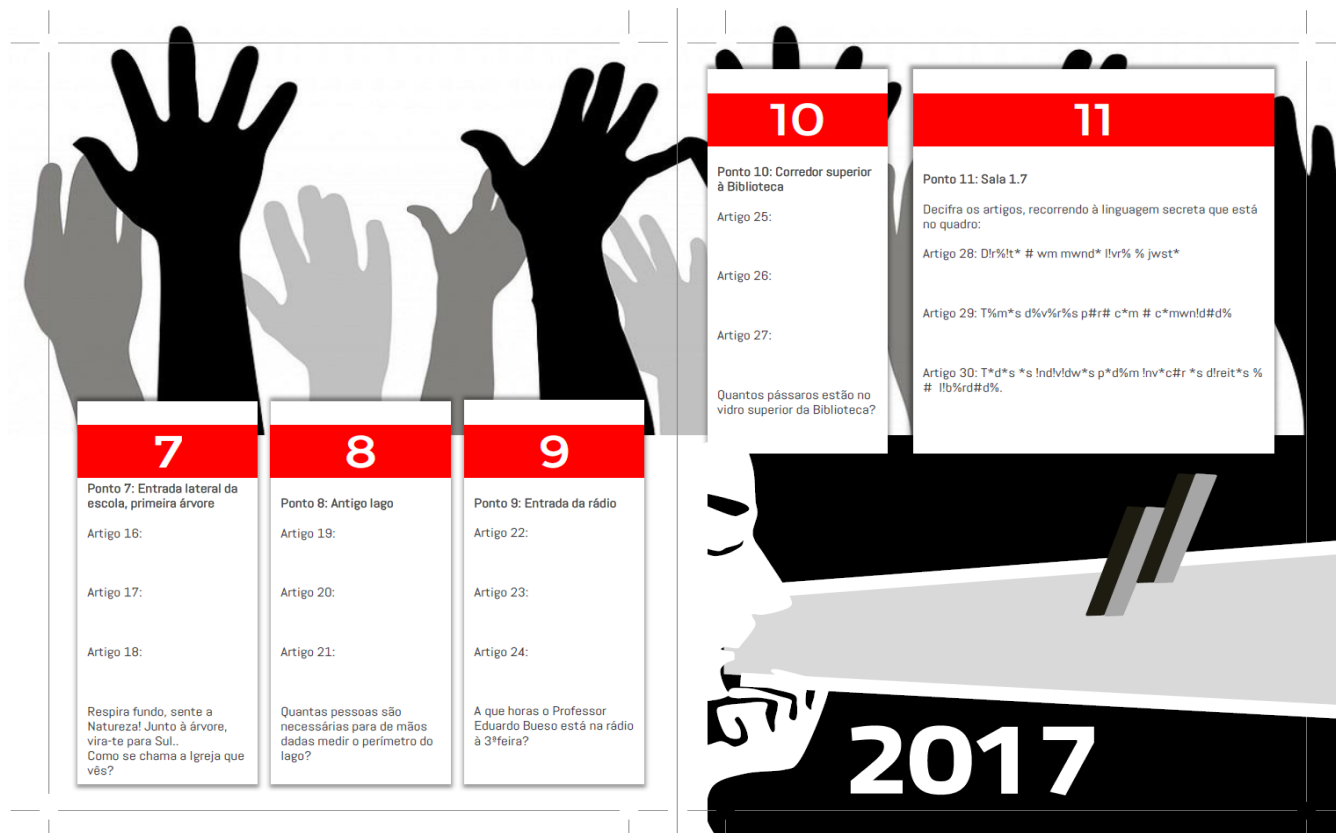


Figura 34: Prova “Human Rights Discovery” – verso

## CONCLUSÃO

Tendo como ponto de partida a ideia algo enraizada na nossa consciência coletiva de que esta *sociedade não é para velhos*, levou-se a cabo um estudo que visou fazer confluír a educação com a dignidade.

Depois de um longo percurso de investigação bibliográfica onde se abordaram os conceitos considerados fundamentais para a compreensão da temática proposta - a *dignidade* da pessoa humana e o reconhecimento do idoso enquanto sujeito inequívoco dessa mesma dignidade -, sublinham-se agora aquelas que sobressaíram como as principais conclusões do estudo elaborado.

A primeira e mais importante das conclusões alcançadas fundamenta a ideia previamente concebida da importância da educação como processo contínuo que visa a formação de personalidades fortes e cientes dos direitos humanos que as defendem mas que têm também a obrigação de defender. Assim, e por via desta observação, conclui-se também que a educação deve ser estruturada, com base em objetivos bem definidos e planificada tendo em conta finalidades e metas que sejam inclusivas e respeitadoras de todos os alunos, independentemente das suas origens geográficas ou sociais. Em suma, concluiu-se que a educação, nas suas estruturas, deve ser o espelho daquilo que visa ensinar: a integração, o respeito e a dignidade.

Daqui decorreu outra conclusão de igual valor e que diz respeito diretamente à disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica que, como foi possível verificar, cumpre um papel integrador por excelência, na medida em que se coloca à disposição da educação para servir de porta-voz do objetivo da transmissão de valores como o da solidariedade, da justiça social, do amor e do respeito, da aceitação da diferença, da dignidade e da paz. Sendo de oferta obrigatória e de frequência facultativa, a Educação Moral e Religiosa Católica pode chegar mais próximo dos alunos, uma vez que não recai sobre eles a “obrigação” do estudar, de cumprir tarefas ou mesmo ser de alguma outra forma penalizado. Na sala de aula de Educação Moral e Religiosa Católica, o aluno pode encontrar espaço, não só para aprender, mas para crescer e interagir com os seus pares em momentos de partilha que, quando bem aproveitados por parte do docente, podem resultar em sementes de carinho, amor e tolerância, que um dia saberão também oferecer, por exemplo, aos idosos mais desprotegidos.

De facto, a inquestionável importância da promoção da dignidade da pessoa humana e do respeito pelos outros junto dos mais novos, como meio de garantir que exista

nas sociedades do futuro, pode e deve ser ensinada nas aulas de EMRC, de tal forma que, como foi visto no presente estudo, estes valores, como outros, não se restringem a uma ou duas unidades letivas sendo, pelo contrário, transversais a todo o programa curricular da disciplina.

Começando por assumir o papel de docente de uma disciplina inclusiva, o professor pode usar estratégias que cativem os alunos e os envolva de forma cativadora em discussões ou considerações sobre temas sociais de relevo, como aquele que serviu de base a este trabalho, e a partir do qual tantos outros podem ser propostos e estudados. Neste sentido, conclui-se que mais do que em qualquer outra disciplina, o professor de EMRC deve ser simpático, criativo, deve zelar pela proximidade com cada um dos seus alunos e transparecer real preocupação pelo seu bem-estar e segurança. Só fazendo com que o aluno se sinta bem, respeitado na plenitude da sua dignidade humana, o professor conseguirá fazer com que o aluno respeite, experimente, e coloque em prática as suas aprendizagens. Deve também este profissional abrir-se para o restante contexto escolar, para os alunos no âmbito das outras disciplinas que frequentam, para os colegas docentes, para os pais e encarregados de educação e para a comunidade educativa em geral.

A realização do estudo que agora termina serviu dois propósitos pessoais que ficarão para sempre: (i) o crescimento em conhecimento teórico das temáticas lecionadas e (ii) a apreensão e efetivação da importância da disciplina no quadro educativo escolar, sendo que a afirmação concreta desta certeza vai fazer de nós docentes ainda mais empenhados na construção de futuro digno, onde os novos, os adultos e os mais experientes se respeitem e vivam em plena harmonia.

## BIBLIOGRAFIA

*Bíblia Sagrada*. Lisboa: Difusora Bíblica, 1993.

### 1. Magistério da Igreja

Benedictus XVI. "Litterae encyclicae «Deus caritas est»." *AAS* 98 (2006): 217-252.

Bento XVI. "Celebração do Batismo do Senhor e Administração do Batismo - Homilia do Papa Bento XVI," em 8 de janeiro, 2012. Consultado a 21 de abril, 2017, [http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/homilies/2012/documents/hf\\_ben-xvi\\_hom\\_20120108\\_battesimo.html](http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/homilies/2012/documents/hf_ben-xvi_hom_20120108_battesimo.html).

Francisco. "Encontro do Papa Francisco com os Idosos e Avós - «Discurso do Santo Padre»" (28 de setembro de 2014). Consultado a 1 de maio de 2017 [https://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2014/september/documents/papa-francesco\\_20140928\\_incontro-anziani.html](https://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2014/september/documents/papa-francesco_20140928_incontro-anziani.html).

Francisco. "Exortação Apostólica Pós-Sinodal «Amoris Laetitia»" (19 de Março de 2016). Consultado em 24 de abril, 2017, [http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/apost\\_exhortations/documents/papa-francesco\\_esortazione-ap\\_20160319\\_amoris-laetitia.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20160319_amoris-laetitia.html).

Franciscus. "Litterae Encyclicae «Laudato si'» de Communi Domo Colenda." *AAS* 107 (2015): 847-945.

João Paulo II. "Discurso do Papa João Paulo II na Administração do Sacramento da Unção dos Enfermos" (28 de maio de 1982). Consultado em 08 de abril, 2017, [https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/speeches/1982/may/documents/hf\\_jp-ii\\_spe\\_19820528\\_cattedrale-southwark.html](https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/speeches/1982/may/documents/hf_jp-ii_spe_19820528_cattedrale-southwark.html).

João Paulo II. "Conhecer o património do cristianismo e transmiti-lo de maneira autêntica. Discurso aos participantes no Simpósio Europeu sobre o Ensino da Religião Católica na Escola Pública" *L'Osservatore Romano*, 21 de abril, 1991.

Johannes XXIII. "Litterae Encyclicae «Pacem in Terris»." *AAS* 55 (1963): 257-304.

Johannes Paulus II, "Litterae Encyclicae «Evangelium Vitae»." *AAS* 87 (1995): 401-522.

Johannes Paulus II. "Christifidelibus provectoris aetatis missus." *AAS* 92 (2000): 186-204.

Johannes Paulus II. "Praesidi Pontificii Consilii pro pastoralis Valetudinis cura missus." *AAS* 94 (2002): 580-583.

Pius XII. "Litterae Encyclicae «Humani generis»." *AAS* 42 (1950): 561-578.

Sacrosanctum Concilium Oecumenicum Vaticanum II. "Constitutio pastoralis de Ecclesia in mundo huius temporis «Gaudium et spes»." *AAS* 58 (1966): 1025-1120.

## **2. Conferência Episcopal Portuguesa**

Conferência Episcopal Portuguesa. *Educação, Direito e Dever – missão nobre ao serviço de todos*. Lisboa: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2002.

Conferência Episcopal Portuguesa. "A Educação Moral e Religiosa Católica: um contributo para a formação da personalidade." Consultado em 20 de abril, 2017. <http://www.agencia.ecclesia.pt/noticias/documentos/educacao-moral-e-religiosa-catolica-um-valioso-contributo-para-a-formacao-da-personalidade/>.

Conselho Pontifício «Justiça e Paz». *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*. Cascais: Principia, 2005.

Conselho Pontifício para os Leigos. *A Dignidade do Ancião e a Sua Missão na Igreja e no Mundo*. Lisboa: Paulinas, 1999.

### 3. Legislação

Assembleia da República. "Declaração Universal dos Direitos do Homem de 10 de dezembro de 1948." *Diário da República, n.º 57/78, I Série A, de 9 de março de 1978*, 489-493.

Assembleia da República. "Resolução da Assembleia da República n.º 74/2004 «Concordata entre a República Portuguesa e a Santa Sé»." *Diário da República, n.º 269/2004, I Série A, de 16 de novembro de 2004*, 6741-6750.

Ministério da Educação e Ciência. "Despacho n.º 16034/2010." *Diário da República, n.º 206, II Série, de 22 de outubro de 2010*, 52300-52302.

"Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen." Consultado a 11 de março, 2017. <https://www.legifrance.gouv.fr/Droit-francais/Constitution/Declaration-des-Droits-de-l-Homme-et-du-Citoyen-de1789>

### 4. Bibliografia geral

"O Carta pastoral A Escola em Portugal, educação integral da Pessoa Humana." *Pastoral Catequética*, 14 (2009): 9-22.

Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches. *Projeto Educativo 2013-2017*. Acedido em 10 de maio, 2017.

[http://www.aefranciscosanches.pt/2016\\_147\\_projeto\\_educativo\\_2013-17.pdf](http://www.aefranciscosanches.pt/2016_147_projeto_educativo_2013-17.pdf)

Alsina, Pep, Carmen de las Cuevas, Maravilla Díaz, Susana Flores, María Ángeles Galán, Begoña Garamendi, Irene González Mendizábal, Adolf Murillo, Cristóbal L. Nuez, María Ortega, e Sergio Pedrera. *Música: Investigación, innovación y buenas prácticas*. Coordinado por Andrea Giraldez. Barcelona: Editorial Graó, 2010.

Ambrósio, Juan Francisco. "As religiões na escola." *Revista Portuguesa de ciência das Religiões*, 2 (2002): 59-63.

American Psychological Association. *Assessment Cyber Guide for Learning Goals and Outcomes*. Consultado em 24 de abril, 2017,

[http://myweb.fsu.edu/ajeong/eme5457/readings/APA2004\\_AssessmentStrategies.pdf](http://myweb.fsu.edu/ajeong/eme5457/readings/APA2004_AssessmentStrategies.pdf)

Andorno, Roberto. *Bioética y dignidad de la persona*. Madrid: Editorial Tecnos, 1998.

Arendt, Hannah. *The Human Condition*. Chicago: The University of Chicago Press, 1998.

Arias, Wilfredo Rimari. *La innovación educativa – Un instrumento de desarrollo*. 2015. Consultado em 22 de abril de 2017,

[http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/innovacion\\_educativa\\_octubre](http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/innovacion_educativa_octubre).

Bagnasco, Cardeal Angelo. "A Igreja em defesa da escola." *Pastoral Catequética*, 27 (2013): 47-54.

Ballester, Martín Gelabert. *Jesucristo, revelación del misterio del hombre: Ensayo de antropología teológica*. Salamanca: Editorial San Esteban, 1997.

Barbosa, Adérito Gomes, Débora Wilza de Oliveira Guedes, Elizabeth Moraes Liberato, José Ferreira-Alves, Margarida Pedroso de Lima, Mariangela Faggionato Santos, Odete Borralho, Ramiro Marques, Sónia Alexandre Galinha. *Pedagogia e Psicologia Positiva: Interações em Educação e Saúde*. Coordenado por Sónia Alexandre Galinha. Porto: Livpsic, 2011.

Bardin, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

Barros de Oliveira, José H. *Psicologia do Envelhecimento e do Idoso*. Porto: Livpsic, 2008.

Beauvoir, Simone. *La Vieillesse, Tome II*. Paris: Gallimard, 1970.

Beckert, Cristina. *Ética*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2012.

Berzosa Martinez, Raúl. "Relectura 'sapiencial' de los relatos de creación del Génesis." *Compostellanum*, 1-4 (2011): 139-164.

Boff, Leonardo. *Saber Cuidar: Ética do humano - compaixão pela terra*. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

Boff, Leonardo. *O Cuidado Necessário: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade*. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

Botwinick, Jack. *We Are Aging*. Nova Iorque: Springer Publishing Company, 1981.

Buber, Martin. *Eu e tu*. Traduzido Newton Zuben. São Paulo: Centauro, 2001.

Calleja, José. "Os professores deste Século. Algumas reflexões." *Revista internacional tecnológica del Chocó*, 27 (2008): 109-117.

Cardoso, Sónia, Maria Helena Santos, Maria Isabel Baptista, e Susana Clemente. "Estado e políticas sociais sobre a velhice em Portugal (1990-2008)." *Análise Social*, XLVII, 204 (2012): 606-630.

Carpenter, David e David Prior. *Magna Carta & Parliament*. Houses of Parliament - Parliamentary Archives, 2015.

Cicero, Marcus Tullius. *Cato Maior De Senectute*. Editado por J.G.F. Powell. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

Comissão Teológica Internacional. *A Pessoa Humana*. Traduzido por Isabel de Castro. Lisboa: Rei dos Livros, 1998.

Comissão Teológica Internacional. "Em busca de uma ética universal: novo olhar sobre a lei natural". Consultado em 27 de abril, 2017, [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/cfaith/cti\\_documents/rc\\_con\\_cfaith\\_doc\\_20090520\\_legge-naturale\\_po.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/cti_documents/rc_con_cfaith_doc_20090520_legge-naturale_po.html).

Conferencia Episcopal Española. *Bioética: Reconocimiento de la persona*. Madrid: EDICE, 2002.

Coq, Guy. "Modelos de Sistemas Educativos na Europa de hoje. Estabelecer um referencial Educação e democracia: uma relação problemática?" *Pastoral Catequética*, 23 (2012): 43-68.

De la Serna de Pedro, Inmaculada. *Manual de psicogeriatría clínica*. Barcelona: Masson, 2001.

*Declaração unânime dos treze Estados Unidos da América*. Traduzido por Salvador Mourelo. GZe-ditora.

Del Pozo Abejón, Gerardo. "Dios Creador Y Señor de la Vida Humana." In *Comentario Interdisciplinar A La «Evangelium Vitae»*, editado por Ramon Lucas Lucas, 315-332. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1996.

Deterding, Sebastian, Rilla Khaled, Lennart Nacke, e Dan Dixon. "Gamification: Toward a Definition." Comunicação apresentada na conferência CHI 2011 Workshop, Vancouver, British Columbia, 7-11 de Maio, 2011.

Diaz, Mario de Miguel. "El Desarrollo Profesional Docente y las Resistencias a la Innovación Educativa." In *Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativas*, 17-58. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.

Dinucci, Aldo. *Introdução ao Manual de Epicteto*. São Cristóvão: EdiUFS, 2012.

Duque, João Manuel. "Sobre a educação integral do ser humano." *Pastoral Catequética*, 26 (2013): 11-21.

Educris. "Carta Pastoral sobre a Educação: «Direito e Dever – Missão Nobre ao Serviço de Todos»." Consultado a 20 de abril, 2017. <http://www.educris.com/v2/101-conferencia-episcopal-portuguesa/893-carta-pastoral-sobre-a-educacao-direito-e-dever---missao-nobre-ao-servico-de-todos>.

Faitanin, Paulo. "Aceção teológica de 'pessoa' em Tomás de Aquino." *Aquinate*, 3 (2006): 47–58.

Fernández, José Tejada. *Estrategias didácticas innovadoras – Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro S.L, 2000.

Ferreira, António Gomes. *Dicionário de Latim-Português*. Porto: Porto Editora, 1999.

Fonseca, António. *O Envelhecimento: Uma abordagem psicológica*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2004.

Fonseca, António. "Aspectos psicológicos da «passagem à reforma». Um estudo qualitativo com reformados portugueses." In *Envelhecer em Portugal*, coordenado por Constança Paúl e António M. Fonseca, 47-76. Lisboa: Climepsi Editores, 2005.

Fonseca, António. "O envelhecimento: algumas questões de bioética." *Cadernos de Bioética*, 40 (2006): 105-122.

Fonseca, António. "O ciclo de cuidado ao idoso: diferentes necessidades, diferentes soluções." *Cenáculo*, 2ª Série, 51 (2012): 45-57.

Foucault, Michel. *Remarks on Marx: conversations with Duccio Trombadori*. New York: Semiotext, 1991.

Franco, Vítor. "Encontro com O Outro na Diferença." *Acção Médica*, Ano LXIII, 3 (1999): 13-16.

Gafo, José. "La Iglesia Católica y la tradición cristiana ante la ancianidad." In *Ética Y Ancianidad*, editado Javier Gafo, 109-119. Madrid: Universidad Pontificia Comillas Madrid, 1995.

Gee, P. *Good Video Games + Good Learning: Collected Essays on Video Games, Learning and Literacy*. New York: Peter Lang, 2007.

Gesché, Adolphe. *Dios Para Pensar I - El Mal - El Hombre*. Traduzido por Mario Sala. Salamanca: Ediciones Sigueme, 1995.

Gevaert, Joseph. *El Problema del Hombre, Introducción a la Antropología Filosófica*. Traduzido por Alfonso Ortiz. Salamanca: Ediciones Sigueme, 1981.

Ghidelli, Carlo. "Le persone anziane nella Bibbia." In *L'assistenza alla persona anziana. Aspetti teologici, etici, clinici, assistenziali, pastorali, vol. I*, editado por M. Petrini et al., 23–45. Roma: CEPSAG - UCSC, 1993.

Guardini, Romano. *Mundo y Persona: ensayos para una teoría cristiana del hombre*. Traduzido por Felipe González Vicen. Madrid: Ediciones Encuentro, 2000.

Hutchens, B.C. *Compreender Lévinas*. Traduzido por Vera Lúcia Mello Jocelyne. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

Squire, K. D. *Video Games and Learning - Teaching and Participatory Culture in the digital age*. New York: Teachers College, Columbia University, 2011.

Kant, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Traduzido por Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.

Kastenbaum, Robert. *Velhice: Anos de Plenitude*. São Paulo: Harper e Row, 1979.

Klopfer, Eric. *Augmented Learning: Research and design of mobile educational game*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2008.

Ladaria Ferrer, Luis Francisco. *Introducción a la Antropología Teológica*. Estella: Verbo Divino, 1993.

Lage, Fonte. "Cuidados familiares a idosos." In *Envelhecer em Portugal*, coordenado por Constança Paúl e António Fonseca, 207-234. Lisboa: Climepsi Editores, 2005.

Lamelas Miguez, Julio. "Ancianidad y sabiduría en la Biblia." *Compostellanum*, 1-4 (2011): 253-262.

Lehr, Ursula e Hans Thoma. *Psicología de la Senectud*. Traduzido por Constantino Ruiz-Garrido. Barcelona: Herder Editorial, S.L., 2003.

Lévinas, Emmanuel. *Ética e Infinito: diálogos com Philippe Nemo*. Traduzido por João da Gama. Lisboa: Edições 70, 1982.

Loureiro, João. "Saúde no fim da vida: entre o amor, o saber e o direito. II - Cuidados." *Revista Portuguesa de Bioética*, 4 (2008): 37-83.

Martinez Lozano, Enrique. *El gozo de ser persona: plenitud humana, transparencia de Dios*. Madrid : Narcea, 2003.

Martínez Sierra, Alejandro. *Antropología Teológica Fundamental*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2002.

Martins, Guilherme D'Oliveira. "O Serviço Público da Educação. Potencialidades da pluralidade de ofertas de ensino." *Pastoral Catequética*, 23 (2012): 69-74.

Melendo, Tomás. *Las dimensiones de la persona*. Madrid: Ediciones Palabra, 1999.

Moita, Fernando. "A missão do professor de EMRC no contexto da escola atual." *Pastoral Catequética*, 26 (2013): 53-74.

Moltmann, Jürgen. *La Dignidad Humana*. Traduzido por Faustino Martínez Goñi. Salamanca: Ediciones Sigueme, 1993.

Moragas, Ricardo Moragas. "Preparación para la jubilación." In *Gerontología Social*, dirigido por Rocío Fernández-Ballesteros, 453-471. Madrid: Ediciones Pirámide, 2009.

Nunes, Tomaz Silva. "Identidade e Metodologia do ensino religiosa escolar." *Pastoral Catequética*, 8 (2007): 11-25.

Osswald, Walter. "Problemas éticos nos cuidados de saúde dos idosos." In *Bioética: Questões em debate*, coordenado por José Henrique Silveira de Brito, 39-48. Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia - Universidade Católica Portuguesa, 2001.

Paúl, Maria Constança. *Psicologia dos Idosos: O envelhecimento em meios urbanos*. Braga: S.H.O. - Sistemas Humanos e Organizacionais, Lda., 1996.

Paulo, Jorge. "Princípios organizadores e gestão do programa de Educação Moral e Religiosa Católica." *Pastoral Catequética*, 8 (2007): 89- 110.

Pérez, J. Aracil, A. Brocal Verdú, e Jesús Martínez Vargas. *Proyectos de innovación en el área de música. Análisis de buenas prácticas y nuevas estrategias metodológicas*. (Departamento de Innovación y Formación Didáctica - Universidad de Alicante, 2011). Consultado em 22 de abril, 2017. <http://web.ua.es/en/ice/jornadas-redes-2011/documentos/proposals/184388>.

Pires, Ana Maria Lanita. "Cuidar em fim de vida: aspectos éticos." *Cadernos de Bioética*, 25 (2001): 85-94.

Policarpo, José. "A Escola Católica ao serviço da missão da Igreja. Conferência pronunciada no Fórum 'Risco de Educar'." *Lumen, revista de documentação e reflexão Pastoral*, 1 (2007): 8-16.

Ponce Cuéllar, Miguel. *El Misterio del Hombre*. Barcelona: Herder Editorial, S.L., 1997.

Porto, Armando. "Humanização, Justiça e Equidade no Sistema de Saúde." *Acção Médica*, Ano LXXIII, 4 (2009):33-38.

Porto, Armando. "A Arte de Envelhecer." *Acção Médica*, Ano LXXV, 2 (2011): 33-42.

Prensky, Mark. *Teaching Digital Natives. Partnering for real learning*. Thousand Oaks: Corwin, 2010.

Quintás, Alfonso López. *Cuatro personalistas en busca de sentido*. Madrid: Ediciones RIALP, S.A, 2009.

Ramos, Henrique Vilaça. "O doente perante o seu fim. Autonomia ou paternalismo?" *Cadernos de Bioética*, 33 (2003): 17-26.

Renaud, Michel. "A dignidade do ser humano como fundamentação ética dos Direitos do Homem." *Brotéria*, 148 (1999): 135-154.

Ruiz de la Peña, Juan Luis. *Imagen de Dios : Antropología teológica fundamental*. Santander: Sal Terrae, 1988.

Ruiz de la Peña, Juan Luis. *El don de Dios : Antropología teológica especial*. Santander: Sal Terrae, 1991.

Ruiz Lozano, Pablo. *Antropología y religión en René Girard*. Granada: Facultad de Teología de Granada, 2005.

Santo Agostinho, Bispo de Hipona, e William Watts. *Saint Augustine's Confessions; with an English translation*. Londres: William Heinemann, 1912.

Santos, Carla Alexandra Macedo dos. "Rede Nacional para os Cuidados Continuados Integrados: O Idoso, a Alta e a Capacidade Funcional." *Cenáculo*, 2ª Série, 51 (2012): 59-96.

Santos, D. António Francisco. "O Professor de EMRC: para a definição de um perfil humano e profissional." *Pastoral Catequética*, 21/22 (2011/2012): 9-19.

São Tomás de Aquino. *Summa Theologiae*. Consultado a 6 de janeiro, 2017. <http://dhspriority.org/thomas/summa/FP/FP029.html#FPQ29A3THEP1> .

Secretariado Diocesano do Ensino da Igreja nas Escolas - Porto. "Legislação atual – EMRC e demais legislação pertinente." Modificado pela última vez em 10 de outubro, 2015. <http://www.emrcporto.pt/images/stories/sitemail/legislacaoatual-emrc4.pdf>.

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

Secretariado Nacional de Educação Cristã. *Quero ser! - 9ºano*. Lisboa: Secretariado Nacional de Educação Cristã, 2015.

Simões, António. "Alguns mitos respeitantes ao idoso". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXIV (1990): 109-121.

Simões, José Augusto Rodrigues. "Reflexão bioética sobre a situação do idoso e sua família." *Revista Portuguesa de Bioética*, 5 (2008): 231-248.

Simões, José Augusto Rodrigues. "Reflexão Bioética Sobre a Situação do Idoso e Sua Família." *Ação Médica*, Ano LXXIII, 2 (2009): 13-27.

Social Security. "Social Security History: Otto von Bismarck." Consultado em 05 de abril, 2017. <https://www.ssa.gov/history/ottob.html>.

Torralba, Francesc. "El arte de cuidar. Consideraciones antropológicas." *Bioética & Debat - Tribuna Abierta del Institut Borja de Bioètica*, Ano IV, 14 (1998): 8-10.

Vilaça, Isabel, e Vitor Carmona. "Os contextos pedagógicos e educativos da Educação Moral e Religiosa Católica." *Pastoral Catequética*, 5 (2006): 89-96.

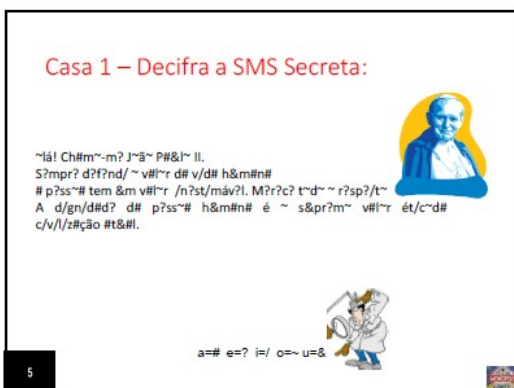
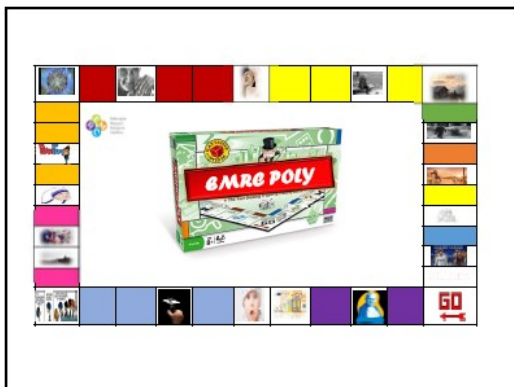
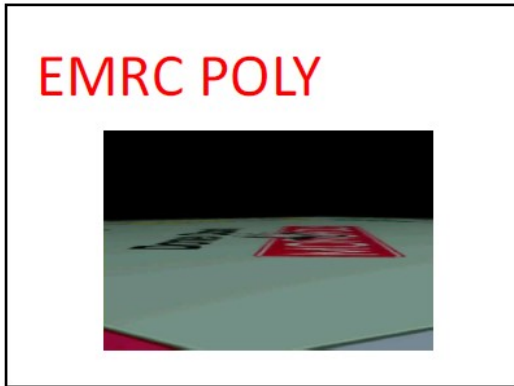
Wrightsmann, Lawrence S. *Personality Development in Adulthood*. Londres: Sage Publications, 1988.

Young, Michael. "Teoria do Currículo: O que é que é e porque é importante." *Cadernos de Pesquisa*. Vol. 44, 1 (2014): 190-202.

## ANEXOS

NOTA: Os anexos que se seguem podem ser consultados no  
*dossier* de estágio.

# Anexo 1. Moral Poly



## Casa 5 – Declaração Universal dos Direitos Humanos



- 1 – Distribui-se um Direito Humano por aluno;
- 2 – Cada aluno faz um cartoon sobre esse Direito Humano
- 3 – Enviar por email para [moralemalta@gmail.com](mailto:moralemalta@gmail.com).
- 4 – Os trabalhos serão exposto em [www.moralemalta.blogspot.pt](http://www.moralemalta.blogspot.pt).

## Casa 8 – Super Heróis EMRC



Madre Teresa de Calcutá

## Casa 6 – O valor da vida

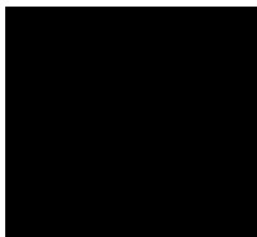
Dinâmica: O que farias se soubesses que só tinhas 5 minutos de vida?



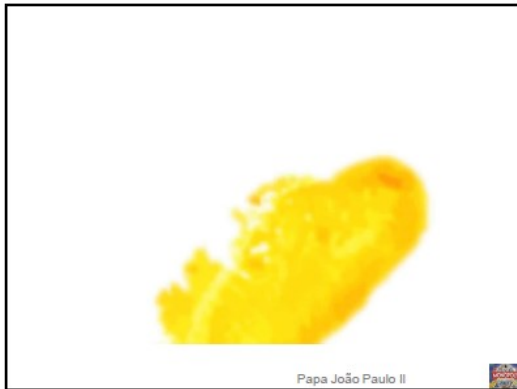
Marie Curie

## Casa 7 – Dar a vida por...

- Matar ou morrer. É cruel mas aconteceu. Foi esta a opção dada a um menino que foi abordado na rua por um grupo de criminosos.
- Angel Ariel Perez, de apenas 12 anos, tinha acabado de sair da escola e ia para casa quando foi abordado por um gangue, na cidade de Guatemala.
- A criança recusou a primeira hipótese e acabou por escolher pagar com a vida.
- O grupo entregou-lhe uma arma e disse a Angel que teria de matar um motorista de autocarro ou morrer ali.
- Ele recusou e, a chorar, disse que preferia morrer. Angel, que tinha o sonho de um dia ser arquiteto, acabou por ser atirado de uma ponte.
- Apesar da queda, sobreviveu e foi encontrado 72 horas depois.



Martin Luther King



### Casa 11 – Cria um título para cada uma das quatro imagens:



### Casa 12 – O que é aquilo?

Sabes ESCUTAR? Aprende a "Escutar" o outro com paciência, ainda que repita a mesma história.  
1 – Comenta o vídeo.



### Casa 13 - Mafalda Veiga "Velho"

Parado e aberto à raiwa do silêncio  
de um religio partido e grito pelo tempo  
estava um velho sentado no banco de um jardim  
a recordar fragmentos do passado  
na televisão tocava uma velha canção  
e um jovem cantor falava da solidão  
que sabia tu de canto de olhar si assim  
si e abandonado como o velho do jardim?  
o olhar triste e cansado procurando alguém  
e a gente passa ao seu lado e olhá-lo com desdém  
sabes eu acho que todos fogem de ti pra não ver  
a imagem da solidão que não viver  
quando forem como tu  
um velho sentado num jardim  
Passam os dias e sentes que és um perdedor  
já não consegues saber o que tem ou não valor  
o teu caminho parece estar mesmo a chegar ao fim  
pra dares lugar a outro no teu banco do jardim  
o olhar triste e cansado procurando alguém  
e a gente passa ao seu lado e olhá-lo com desdém  
sabes eu acho que todos fogem de ti pra não ver  
a imagem da solidão que não viver  
quando forem como tu  
um resto de tudo o que existiu  
quando forem como tu  
um velho sentado num jardim.

1 - Faz um acróstico sobre "envelhecer".

### Casa 14 – Lenda do idoso


No tempo do blecaú do meu tetravô havia uma tradição que dizia que, quando um senhor ficava muito velho para trabalhar, os filhos levavam-no às costas pela serra acima até um castiçal e deixavam-no lá abandonado para ficar longe de casa e da família, um pai, julgavam eles. Nessa altura, Tinha lobos na serra e alguns dos idosos eram devorados pelos animais.

Certo dia, um homem levou o seu velho pai às costas, subindo a serra, para o lugar. Quando chegou ao alto, deixou o pai lá, com pena, tapou-o com uma manta que levou, despedindo-se e abandonando-o. A pai, de repente, o pai chamou-o. O filho voltou para junto dele. Então, respondeu e contou ao pai, o triste e regresso ao velho disse-lhe:

- Tinha, filho, só preciso de metade.  
 - Mas... pai, assim vai ter frio! Fique com a manta inteira.  
 - Não, filho, leva esta metade. Chega-me mais. Quando a outra parte para quando os teus filhos te vierem cá abandonar.  
 O filho pagou na metade de capa e desceu a serra, angustiado. Sentiu-se e pensou: "O meu pai tem razão: quando eu tiver a idade dele, os meus filhos também me abandonarão na serra e acima de tudo, até o meu pai." Arrepentido, voltou a subir a serra, pôs o pai às costas e levou-o de novo para casa.

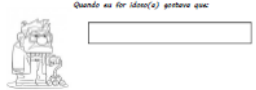
A partir desse dia, nunca mais nenhum filho abandonou o seu pai na serra e foi proibida aquela absurda tradição por todas as terras do mundo.

Conto popular (adaptado)



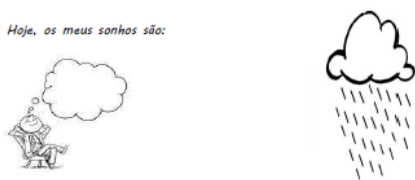
### Casa 17 – Sonhos vs obstáculos

Quando eu for idoso(a) gostaria que:




Obstáculos ao sonho:

Hoje, os meus sonhos são:



### Casa 15 – Dinâmica da Indiferença

1. Numa folha à parte, cria o melhor desenho que conseguires em 5 min.
2. Agora deves amarrotá-la.
3. Deita-a ao lixo...
4. Reflete no que o exercício simboliza.



- O papel enrugado foi deixado ao lixo, porque se tornou inútil. O mesmo não acontece com os seres humanos que são abandonados numa sociedade utilitarista?
- Se somos indiferentes ao outro, se só pensamos em nós, queremos que os outros nos tratem de forma especial?
- Como se sentirá um ser humano que é abandonado pelos outros?

### Casa 18 – Jogo da Dignidade



### Casa 16 – A idosa descartável...

FCM MMU 2013

## Anexo 2. SMS Secreto João Paulo II

Decifra a SMS Secreta:



~lá! Ch#m~-m? J~ã~ P#&l~ II.

S?mpr? d?f?nd/ ~ v#l~r d# v/d# h&m#n#

# p?ss~# tem &m v#l~r /n?st/máv?l. M?r?c? t~d~ ~ r?sp?/t~

A d/gn/d#d? d#p?ss~# h&m#n# é ~ s&pr?m~ v#l~rét/c~d# c/v/l/z#ção #t&#l.

---

---

a=# e=? i=/ o=~ u=&



### Anexo 3

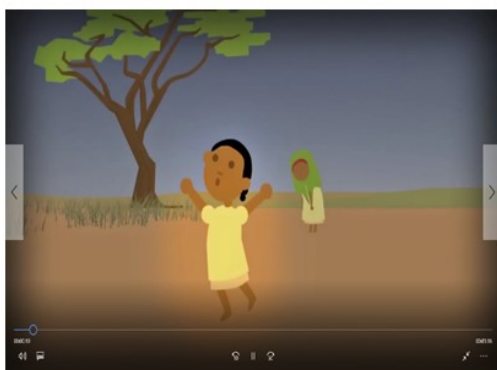


Vídeo filmado e editado pelo próprio professor. Este amarrota e calca uma nota de 20€ para explorar o valor que esta tem na sociedade, o valor simbólico / monetário que não se perde, tal como o ser humano, que mesmo em situações mais adversas e complexas, sempre possui dignidade pelo simples facto de ser pessoa.

O vídeo está disponível no CD em anexo.

#### Anexo 4. Vídeo sobre mutilação genital feminina

O vídeo “Pelo fim da mutilação genital feminina: UNFPA e UNICEF” está disponível no CD em anexo e em <https://youtu.be/k6KqfAPhD5I> .



## **Anexo 5. Declaração Universal dos Direitos Humanos (30 artigos)**

### **Artigo 1º**

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

### **Artigo 2º**

Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autónomo ou sujeito a alguma limitação de soberania.

### **Artigo 3º**

Todo o indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

### **Artigo 4º**

Ninguém será mantido em escravatura ou em servidão; a escravatura e o trato dos escravos, sob todas as formas, são proibidos.

### **Artigo 5º**

Ninguém será submetido a tortura nem a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes.

### **Artigo 6º**

Todos os indivíduos têm direito ao reconhecimento, em todos os lugares, da sua personalidade jurídica.

### **Artigo 7º**

Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei. Todos têm direito a proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

### **Artigo 8º**

Toda a pessoa tem direito a recurso efetivo para as jurisdições nacionais competentes contra os atos que violem os direitos fundamentais reconhecidos pela Constituição ou pela lei.

### **Artigo 9º**

Ninguém pode ser arbitrariamente preso, detido ou exilado.

### **Artigo 10º**

Toda a pessoa tem direito, em plena igualdade, a que a sua causa seja equitativa e publicamente julgada por um tribunal independente e imparcial que decida dos seus direitos e obrigações ou das razões de qualquer acusação em matéria penal que contra ela seja deduzida.

### **Artigo 11º**

Toda a pessoa acusada de um ato delituoso presume-se inocente até que a sua culpabilidade fique legalmente provada no decurso de um processo público em que todas as garantias necessárias de defesa lhe sejam asseguradas.

Ninguém será condenado por ações ou omissões que, no momento da sua prática, não constituíam ato delituoso à face do direito interno ou internacional. Do mesmo modo, não será infligida pena mais grave do que a que era aplicável no momento em que o ato delituoso foi cometido.

### **Artigo 12º**

Ninguém sofrerá intromissões arbitrárias na sua vida privada, na sua família, no seu domicílio ou na sua correspondência, nem ataques à sua honra e reputação. Contra tais intromissões ou ataques toda a pessoa tem direito a proteção da lei.

### **Artigo 13º**

Toda a pessoa tem o direito de livremente circular e escolher a sua residência no interior de um Estado.

Toda a pessoa tem o direito de abandonar o país em que se encontra, incluindo o seu, e o direito de regressar ao seu país.

### **Artigo 14º**

Toda a pessoa sujeita a perseguição tem o direito de procurar e de beneficiar de asilo em outros países.

Este direito não pode, porém, ser invocado no caso de processo realmente existente por crime de direito comum ou por atividades contrárias aos fins e aos princípios das Nações Unidas.

### **Artigo 15º**

Todo o indivíduo tem direito a ter uma nacionalidade.

Ninguém pode ser arbitrariamente privado da sua nacionalidade nem do direito de mudar de nacionalidade.

### **Artigo 16º**

A partir da idade núbil, o homem e a mulher têm o direito de casar e de constituir família, sem restrição alguma de raça, nacionalidade ou religião. Durante o casamento e na altura da sua dissolução, ambos têm direitos iguais.

O casamento não pode ser celebrado sem o livre e pleno consentimento dos futuros esposos.

A família é o elemento natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção desta e do Estado.

### **Artigo 17º**

Toda a pessoa, individual ou coletiva, tem direito à propriedade.

Ninguém pode ser arbitrariamente privado da sua propriedade.

### **Artigo 18º**

Toda a pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; este direito implica a liberdade de mudar de religião ou de convicção, assim como a liberdade de manifestar a religião ou convicção, sozinho ou em comum, tanto em público como em privado, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pelos ritos.

### **Artigo 19º**

Todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e ideias por qualquer meio de expressão.

### **Artigo 20º**

Toda a pessoa tem direito à liberdade de reunião e de associação pacíficas.  
Ninguém pode ser obrigado a fazer parte de uma associação.

### **Artigo 21º**

Toda a pessoa tem o direito de tomar parte na direção dos negócios, públicos do seu país, quer diretamente, quer por intermédio de representantes livremente escolhidos. Toda a pessoa tem direito de acesso, em condições de igualdade, às funções públicas do seu país.

A vontade do povo é o fundamento da autoridade dos poderes públicos e deve exprimir-se através de eleições honestas a realizar periodicamente por sufrágio universal e igual, com voto secreto ou segundo processo equivalente que salvaguarde a liberdade de voto.

### **Artigo 22º**

Toda a pessoa, como membro da sociedade, tem direito à segurança social; e pode legitimamente exigir a satisfação dos direitos económicos, sociais e culturais indispensáveis, graças ao esforço nacional e à cooperação internacional, de harmonia com a organização e os recursos de cada país.

### **Artigo 23º**

Toda a pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego.

Todos têm direito, sem discriminação alguma, a salário igual por trabalho igual.

Quem trabalha tem direito a uma remuneração equitativa e satisfatória, que lhe permita e à sua família uma existência conforme com a dignidade humana, e completada, se possível, por todos os outros meios de proteção social.

Toda a pessoa tem o direito de fundar com outras pessoas sindicatos e de se filiar em sindicatos para defesa dos seus interesses.

### **Artigo 24º**

Toda a pessoa tem direito ao repouso e aos lazeres, especialmente, a uma limitação razoável da duração do trabalho e as férias periódicas pagas.

### **Artigo 25º**

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

A maternidade e a infância têm direito a ajuda e a assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimónio, gozam da mesma proteção social.

### **Artigo 26º**

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos.

#### **Artigo 27º**

Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam.

Todos têm direito à proteção dos interesses morais e materiais ligados a qualquer produção científica, literária ou artística da sua autoria.

#### **Artigo 28º**

Toda a pessoa tem direito a que reine, no plano social e no plano internacional, uma ordem capaz de tornar plenamente efetivos os direitos e as liberdades enunciadas na presente Declaração.

#### **Artigo 29º**

O indivíduo tem deveres para com a comunidade, fora da qual não é possível o livre e pleno desenvolvimento da sua personalidade.

No exercício deste direito e no gozo destas liberdades ninguém está sujeito senão às limitações estabelecidas pela lei com vista exclusivamente a promover o reconhecimento e o respeito dos direitos e liberdades dos outros e a fim de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar numa sociedade democrática.

Em caso algum estes direitos e liberdades poderão ser exercidos contrariamente e aos fins e aos princípios das Nações Unidas.

#### **Artigo 30º**

Nenhuma disposição da presente Declaração pode ser interpretada de maneira a envolver para qualquer Estado, agrupamento ou indivíduo o direito de se entregar a alguma atividade ou de praticar algum ato destinado a destruir os direitos e liberdades aqui enunciados.

**Anexo 6. Cartoon sobre os Direitos Humanos**


Artigo \_\_\_\_\_º da DUDH

## Anexo 7. Kit dos Direitos Humanos

Recursos gentilmente cedidos com meses de antecedência pela Organização Não Governamental *Human Rights* dos Estados Unidos da América.

Sendo um recurso com direitos de propriedade, partilha-se a fonte onde pode ser consultado o Kit Pedagógico para professores e fazer um pedido do mesmo, de forma gratuita: <http://br.humanrights.com/educators/educators-kit.html>.

Cada aluno recebeu de oferta 2 livros A5: “O que é que são os Direitos Humanos?” e “História dos Direitos Humanos”.



### **Anexo 8. Vídeo sobre criança que se recusa a matar**

Este vídeo está disponível no CD em anexo e também pode ser consultado em <https://www.youtube.com/watch?v=eJw9cr32qRk>.



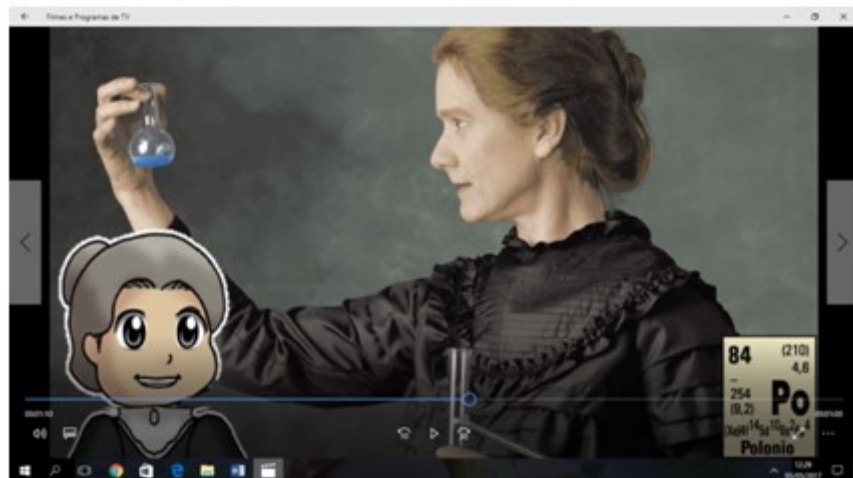
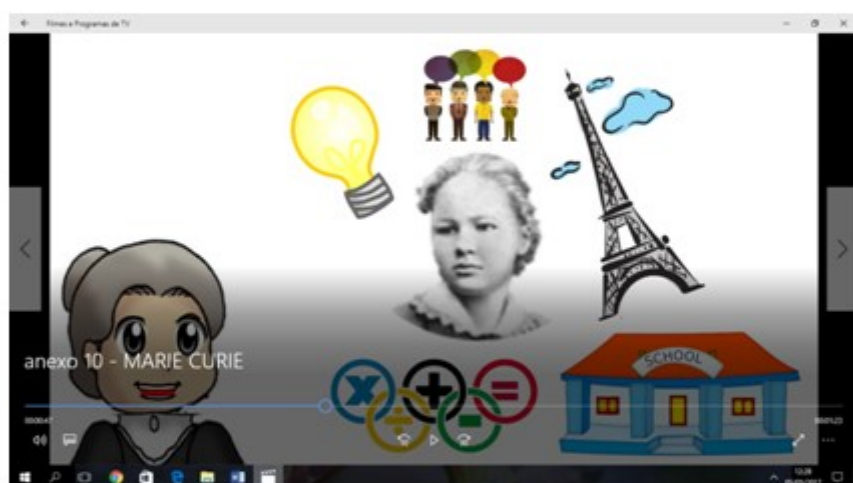
## Anexo 9. Madre Teresa de Calcutá

O vídeo sobre “Madre Teresa de Calcutá” pode ser consultado no CD em anexo ou em <https://youtu.be/8W87zaBgaVQ>.



## Anexo 10. Marie Curie

O vídeo sobre “Marie Curie” está disponível no CD em anexo e em <https://youtu.be/9Q3duuCXaKc>.



## Anexo 11. Martin Luther King

O vídeo sobre "Martin Luther King" está disponível no CD em anexo e em <https://youtu.be/JcVdtI4DlcA>.



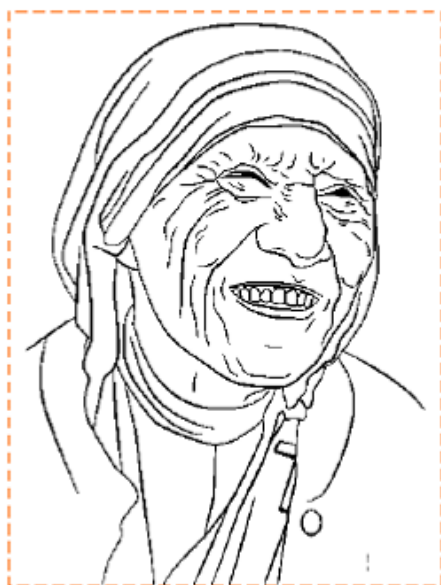
## Anexo 12. João Paulo II

O vídeo sobre "João Paulo II" está disponível no CD em anexo e em [https://youtu.be/Vk2\\_5x-1li4](https://youtu.be/Vk2_5x-1li4).



Anexo 13. Mini caderneta Super Heróis EMRC

A caderneta inclui ainda as personagens e o respetivo texto de apresentação.



## MARIE CURIE

- Chamo-me Marie Curie e nasci na Polónia.
- O meu pai era professor de Física.
- Eu era a mais inteligente da minha escola, falava 4 línguas.
- Com 24 anos fui para Paris para estudar Matemática e Ciências Naturais.
- Juntamente com o meu marido, descobri o polónio.
- Fui a primeira mulher a ganhar um Prémio Nobel.
- Fui a única mulher a ganhar dois Prémios Nobel.

## LUTHER KING

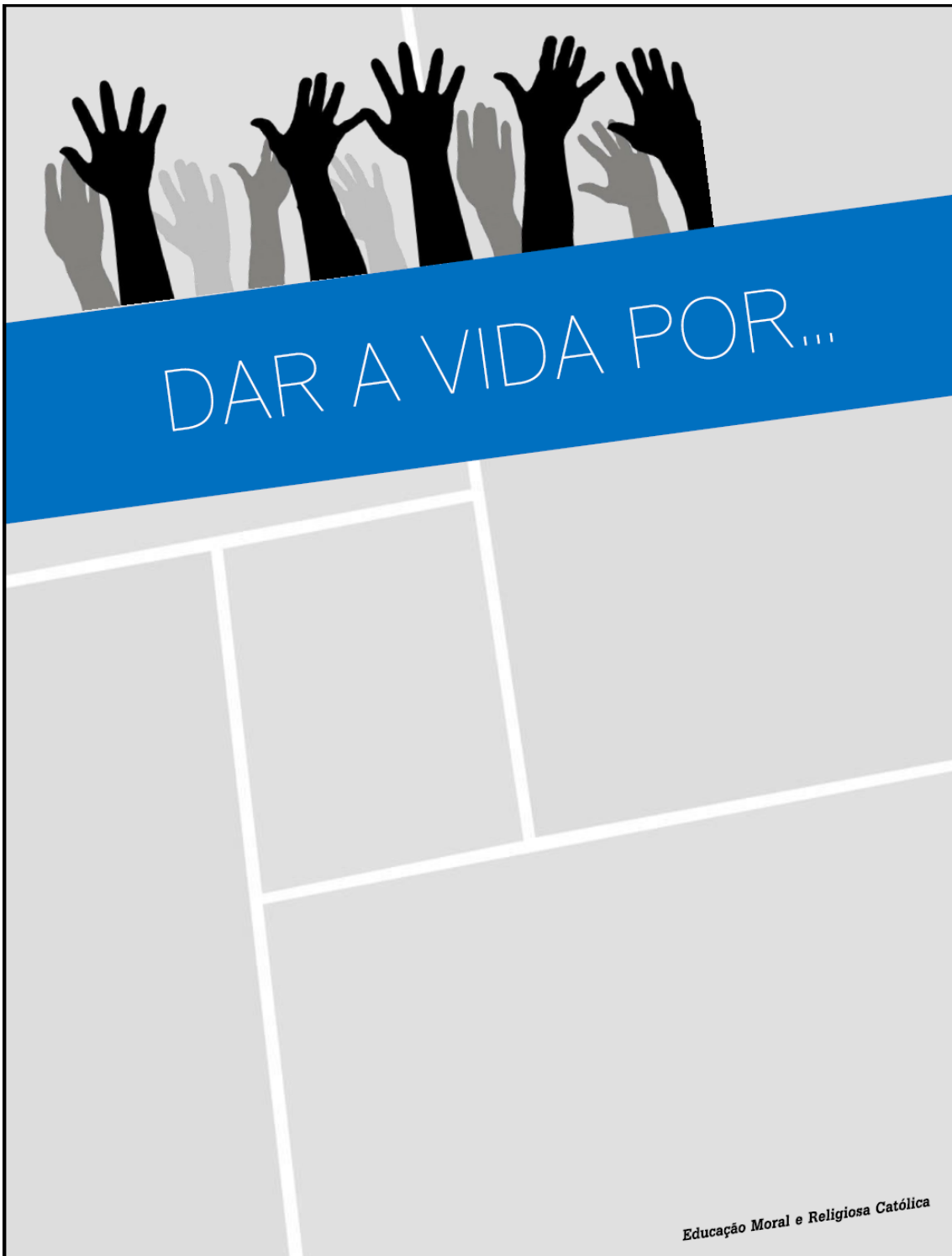
- Olá, o meu nome é Martin Luther King.
- Nasci em Atlanta.
- Quando era pequeno gostava muito de ler a Bíblia.
- Converti-me a sacerdote.
- Os negros não tinham os mesmos direitos que os brancos, não se podiam sentar nos autocarros, não podiam votar.
- Eu sempre tive um sonho.
- "Que as crianças de cor se dessem bem com as crianças brancas".

## MADRE TERESA

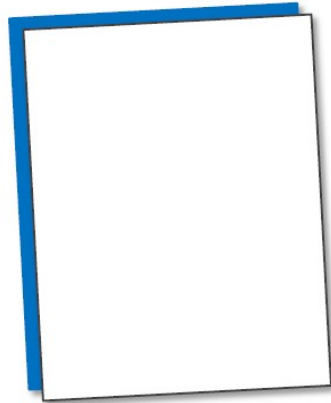
- *Olá, eu sou a Madre Teresa.*
- *Quando eu tinha oito anos, morreu o meu pai.*
- *Aos 18 anos deixei a nossa casa para ingressar no colégio da Virgem Maria.*
- *Num sonho, Jesus pediu-me para ajudar os mais necessitados.*
- *Visitei bairros pobres, visitei famílias, ajudei os pobres.*
- *Ganhei o Prémio Nobel da Paz.*
- *Para muitas pessoas, eu sou uma santa*

## JOÃO PAULO II

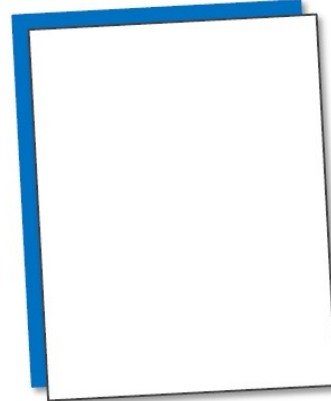
- *Eu sou o Papa João Paulo II.*
- *Aos 9 anos fiz a primeira comunhão.*
- *Quando era jovem, trabalhei numa pedreira.*
- *Enquanto Papa, visitei muitos lugares, sempre em defesa dos Direitos Humanos.*
- *Estava convencido que os problemas se resolviam falando.*



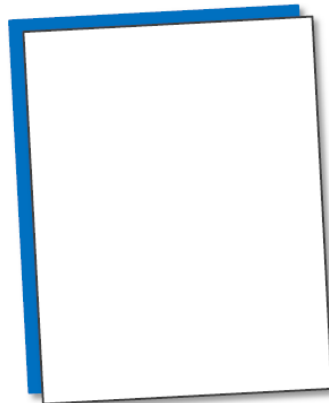
MADRE TERESA



MARIE CURIE



LUTHER KING



JOÃO PAULO II



**Menino de 12 anos atirado de uma ponte por se recusar a matar**



**Matar ou morrer. É cruel mas aconteceu. Foi esta a opção dada a um menino que foi abordado na rua por um grupo de criminosos.**

Angel Ariel Perez, de apenas 12 anos, tinha acabado de sair da escola e ia para casa, quando foi abordado por um gangue na cidade de Guatemala.

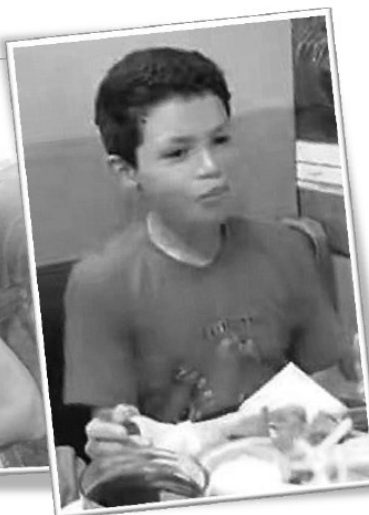
A criança recusou a primeira hipótese e acabou por escolher pagar com a vida.

O grupo entregou-lhe uma arma e disse a Angel que teria de matar um motorista de autocarros ou morria ali.

Ele recusou e, a chorar, disse que preferia morrer. Angel, que tinha o sonho de um dia ser arquitecto, acabou por ser atirado de uma ponte, conta o "Mirror"

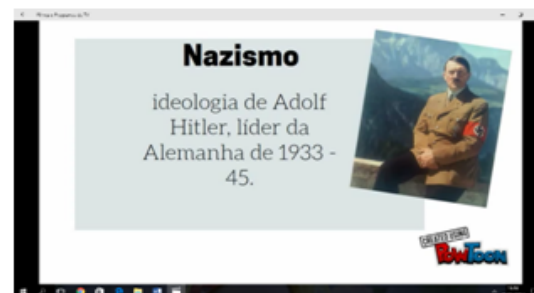
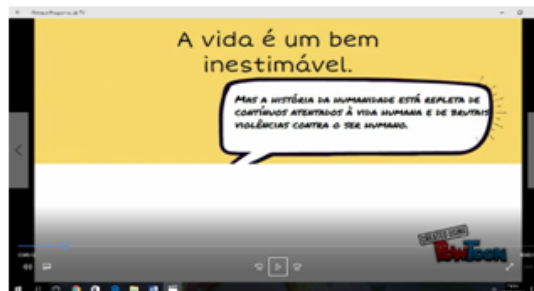
De acordo com a mesma publicação, apesar da queda sobreviveu e foi encontrado 72 horas depois.

<http://www.dailymail.co.uk/news/article-3274165/Tragic-moment-father-finds-dying-son-12-three-days-chrown-450ft-bridge-refusing-murder-random-bus-driver-job-parent-years.html>  
<http://metro.co.uk/2015/10/16/heartbreaking-moment-a-father-finds-son-12-dying-at-foot-of-bridge-after-being-thrown-off-for-refusing-to-kill-bus-driver-5443220/>



## Anexo 14. Vídeo em Powtoon sobre os "Atentados à Dignidade Humana"

Este recurso foi produzido pelo próprio docente, estando disponível no CD em anexo.



### **Anexo 15. Guia do aluno – Atentados à dignidade humana**

Este Guião está disponível no CD em anexo. Disponibiliza-se também no recente sítio do professor para *download* gratuito: <http://professoremerc.wixsite.com/emrc/9o-ano>.



# EMRC

## Atentados à Dignidade da Vida Humana

*Educação Moral e Religiosa Católica*

O preconceito funda-se num juízo preconcebido, injustificado e irracional. Manifesta-se geralmente em atitudes discriminatórias relativamente a determinadas pessoas, lugares ou tradições que, pelo simples facto de serem diferentes, são considerados **destituídos de valor**. Indica, portanto, desconhecimento e ignorância relativamente ao outro que é desconsiderado. Em geral, a ignorância produz o medo do que se desconhece e conduz à adoção de comportamentos defensivos que podem manifestar-se desde a simples indiferença até à violência explícita. O outro cuja verdadeira natureza se ignora é entendido como uma ameaça, como um potencial inimigo que deve, por conseguinte, ser combatido ou mesmo eliminado. O ponto de partida do preconceito é uma generalização injustificada, chamada **estereótipo**. Por exemplo: «todos os ciganos são ladrões», «todos os brancos são arrogantes», «os espanhóis não são de fian»... O preconceito é sempre uma atitude errada e **imoral**, porque não se baseia em nenhuma justificação racional, mas na ignorância e no medo que esse desconhecimento provoca em nós.

## PRECONCEITO

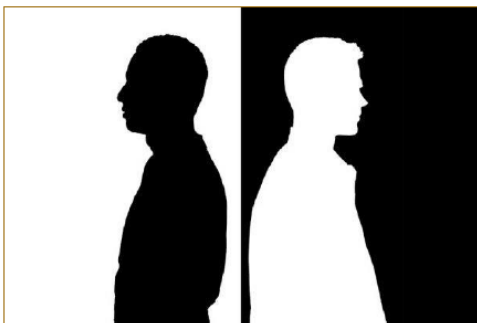
O preconceito é sempre uma atitude errada e **imoral**, porque não se baseia em nenhuma justificação racional, mas na ignorância e no medo que esse desconhecimento provoca em nós. O preconceito conduz ao autoritarismo, à discriminação, à marginalização e à violência. É possível identificar preconceitos de ordem religiosa, económica, política, cultural, étnica, racial... Os Egípcios, por exemplo, mantiveram os Hebreus na escravidão durante mais de quatro séculos. Os Persas, no tempo do apogeu do seu império, consideravam-se superiores ao resto da humanidade. Também os Romanos, os povos germânicos ou os Normandos, entre outros, tinham o mesmo conceito de si próprios. Os Gregos consideravam bárbaros todos os povos que não falassem o idioma grego; para os Romanos eram bárbaros todos os povos que não falavam latim. Para os Europeus, os Africanos e os Índios das Américas eram selvagens e pagãos. De uma forma geral, ao longo da história da humanidade, os **estrangeiros** foram sendo desconsiderados, identificados com o inimigo e submetidos à fúria do ódio, apenas pelo simples facto de pertencerem a um grupo étnico ou cultural diferente. E desse estereótipo decorreram as guerras, a violência entre povos e a morte de muitos seres humanos, vítimas do preconceito dos mais fortes.

# EMRC

## Atentados à Dignidade da Vida Humana

*Educação Moral e Religiosa Católica*

O racismo é uma forma de pensar (uma ideologia) e de agir fundada num preconceito. Acredita-se que alguns indivíduos ou grupos, pelo simples facto de possuírem determinadas características físicas hereditárias, bem como certo tipo de manifestações culturais, são seres inferiores. O racismo baseia-se em opiniões preconcebidas e injustificadas segundo as quais as diferenças biológicas entre os seres humanos lhes atribuem um estatuto superior ou inferior. De acordo com esta ideologia, os seres humanos não têm todos o mesmo valor nem são todos dotados da mesma dignidade. O valor depende da sua pertença a determinados grupos raciais. O racismo pretende justificar a escravidão, a opressão, o domínio de uns povos sobre outros, o genocídio contra um grupo, uma etnia...



## RACISMO

O racismo afirma a necessidade de um grupo social dominante, seja em termos económicos seja numéricos, se distanciar de outros grupos que, por razões históricas, possuem tradições ou comportamentos diferentes. O grupo dominante constrói um mito (um estereótipo) sobre os outros grupos e com base nessa ideia preconcebida nega-lhes a liberdade ou mesmo o direito à existência.

Ser racista é desprezar o outro em nome da sua pertença a um grupo que se distingue pela cor da pele ou por outras características físicas, normalmente associadas ao uso de uma língua própria, à prática de uma religião diferente, etc. Os racistas utilizam sempre argumentos de ordem irracional para justificar a hierarquização entre as pessoas.

Cícero, filósofo romano, já dizia que «os homens diferem pelo saber, mas são iguais na sua aptidão para o saber». As diferenças entre as pessoas ou os grupos humanos não justificam que se lhes atribua um valor diferente. Ser pobre ou rico, pertencer a um país ou a outro ou ter determinada cor de pele não retira nem acrescenta dignidade e valor às pessoas.

# EMRC

## Atentados à Dignidade da Vida Humana

Educação Moral e Religiosa Católica

Apartheid (significa "vidas separadas") era um regime segregacionista que negava aos negros da África do Sul os direitos sociais, económicos e políticos. Embora a segregação existisse na África do Sul desde o século XVII, quando a região foi colonizada por ingleses e holandeses, o termo passou a ser usado legalmente em 1948. No regime do apartheid o governo era controlado pelos brancos de origem europeia (holandeses e ingleses), que criavam leis e governavam apenas para os interesses dos brancos. Aos negros eram impostas várias leis, regras e sistemas de controlos sociais.



## APARTHEID

Entre as principais leis do apartheid, podemos citar:

- **Proibição de casamentos entre brancos e negros - 1949.**
- **Obrigação de declaração de registro de cor para todos sul-africanos (branco, negro ou mestiço) - 1950.**
- **Proibição de circulação de negros em determinadas áreas das cidades - 1950**
- **Determinação e criação dos bantust es (bairros só para negros) - 1951**
- **Proibição de negros no uso de determinadas instalações públicas (WC) - 1953**
- **Criação de um sistema diferenciado de educação para as crianç as dos bantust es - 1953**

### FIM DO APARTHEID

Este sistema vigorou até o ano de 1990, quando o presidente sul-africano tomou várias medidas e colocou fim ao apartheid. Entre estas medidas estava a liberta o de Nelson Mandela, preso desde 1964 por lutar com o regime de segregação. Em 1994, Mandela assumiu a presidência da África do Sul, tomando-se o primeiro presidente negro do país.

# EMRC

## Atentados à Dignidade da Vida Humana

*Educação Moral e Religiosa Católica*

A seguir à Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a Alemanha foi obrigada a assinar, em 1919, o Tratado de Versalhes, que lhe impunha pesadas obrigações por ser responsável pelo conflito bélico. Esta situação, acompanhada da crise económica que gerou, em poucos anos, vários milhões de desempregados, conduziu a conflitos sociais. Surgiram, neste cenário político e económico, partidos ultranacionalistas. Um desses partidos chamava-se Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães (Partido Nazi) e era liderado por Adolf Hitler. Milhões de desempregados e grupos dominantes descontentes passaram a acreditar nas promessas de Hitler de transformar a Alemanha num país rico e poderoso. Nas eleições de 1932, o Partido Nazi conseguiu obter a maioria dos votos. O führer (líder, chefe) iniciou uma propaganda alienante, recorrendo à violência policial para implantar uma cruel ditadura. O povo alemão, como todos os outros, era bastante miscigenado (mistura de várias raças e etnias) e, portanto, não havia propriamente uma «raça pura» cujos traços físicos fossem inteiramente distintos do resto da humanidade.

## NAZISMO

Mas a propaganda nazi defendia a pureza racial do povo alemão e a sua superioridade em relação a todos os povos existentes à face da Terra. Um sentimento de hostilidade e aversão dirigido a pessoas, culturas e religiões não dominantes fez-se sentir de forma violenta. Defensores da xenofobia (medo e hostilidade aos estrangeiros) e da ideologia racista, implementaram formas de discriminação com vista a «purificar» o povo alemão de todo o contágio que pudesse tornar-se um obstáculo à manutenção da «raça pura ariana». A sede de poder de Hitler não tinha limites. Invadiu e anexou vários países europeus, dando origem à Segunda Guerra Mundial. Contudo, de entre todos os povos, alguns foram vítimas de um ódio especial: os judeus. O grande objetivo de Hitler era a extinção do povo judeu (a «solução final»). Por isso, confinou a população judaica a guetos, sujeitou-a à deportação em massa e isolou-a em campos de concentração, onde, para além de ser sujeita a trabalhos forçados, vivia em condições degradantes e desumanas, era permanentemente torturada e utilizada como cobaia em experiências científicas. Estas experiências tinham por objetivo melhorar artificial e cientificamente a «qualidade» da população alemã.

# EMRC

## Atentados à Dignidade da Vida Humana

*Educação Moral e Religiosa Católica*

A seguir à Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a Alemanha foi obrigada a assinar, em 1919, o Tratado de Versalhes, que lhe impunha pesadas obrigações por ser responsável pelo conflito bélico. Esta situação, acompanhada da crise económica que gerou, em poucos anos, vários milhões de desempregados, conduziu a conflitos sociais. Surgiram, neste cenário político e económico, partidos ultranacionalistas. Um desses partidos chamava-se Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães (Partido Nazi) e era liderado por Adolf Hitler. Milhões de desempregados e grupos dominantes descontentes passaram a acreditar nas promessas de Hitler de transformar a Alemanha num país rico e poderoso. Nas eleições de 1932, o Partido Nazi conseguiu obter a maioria dos votos. O führer (líder, chefe) iniciou uma propaganda alienante, recorrendo à violência policial para implantar uma cruel ditadura. O povo alemão, como todos os outros, era bastante miscigenado (mistura de várias raças e etnias) e, portanto, não havia propriamente uma «raça pura» cujos traços físicos fossem inteiramente distintos do resto da humanidade.

## NAZISMO

Mas a propaganda nazi defendia a pureza racial do povo alemão e a sua superioridade em relação a todos os povos existentes à face da Terra. Um sentimento de hostilidade e aversão dirigido a pessoas, culturas e religiões não dominantes fez-se sentir de forma violenta. Defensores da xenofobia (medo e hostilidade aos estrangeiros) e da ideologia racista, implementaram formas de discriminação com vista a «purificar» o povo alemão de todo o contágio que pudesse tornar-se um obstáculo à manutenção da «raça pura ariana». A sede de poder de Hitler não tinha limites. Invadiu e anexou vários países europeus, dando origem à Segunda Guerra Mundial. Contudo, de entre todos os povos, alguns foram vítimas de um ódio especial: os judeus. O grande objetivo de Hitler era a extinção do povo judeu (a «solução final»). Por isso, confinou a população judaica a guetos, sujeitou-a à deportação em massa e isolou-a em campos de concentração, onde, para além de ser sujeita a trabalhos forçados, vivia em condições degradantes e desumanas, era permanentemente torturada e utilizada como cobaia em experiências científicas. Estas experiências tinham por objetivo melhorar artificial e cientificamente a «qualidade» da população alemã.

# EMRC

## Atentados à Dignidade da Vida Humana

*Educação Moral e Religiosa Católica*

Estima-se que cerca de seis milhões de judeus foram vítimas do nazismo. A este genocídio chama-se geralmente «holocausto». Mas o ódio de Hitler não se confinava apenas ao povo judeu. Incluía também os militantes comunistas, os homossexuais, os ciganos, os deficientes motores, os deficientes mentais, os ativistas políticos, as Testemunhas de Jeová, crentes de Igrejas cristãs que se lhe opuseram, sindicalistas, doentes psiquiátricos, etc. Enfim, não se circunscrevia apenas àqueles que pertenciam a etnias consideradas pelo nazismo como indignas de existir, abrangendo igualmente todos os que se opuseram à sanguinária ideologia nazi. Entre muitos outros exemplos de oposição corajosa ao nazismo, podemos destacar Dietrich Bonhoeffer, pastor da Igreja luterana; Alfred Delp, padre jesuíta; Nikolaus Gross, beatificado por João Paulo II; o padre Augustinus Rösch, provincial da Baviera e o conde Peter Yorck. Rejeitaram formalmente o culto nazi a Hitler assinando a Declaração de Bremen, em 1934, onde se afirma que «Jesus Cristo, e não homem algum ou Estado, é o nosso único Salvador». Auxiliaram vários judeus a fugir da perseguição e combateram ativamente o regime de Hitler. Todos eles foram detidos e assassinados.

## NAZISMO

*A palavra «Holocausto» (em grego antigo: ὁλόκαυστον, ὅλον [todo] + καυστον [queimado]) tem origens remotas em sacrifícios e rituais religiosos da Antiguidade, em que plantas e animais (e até mesmo seres humanos) eram oferecidos às divindades, sendo completamente queimados durante o ritual. Assim, holocausto quer dizer cremação dos corpos.*

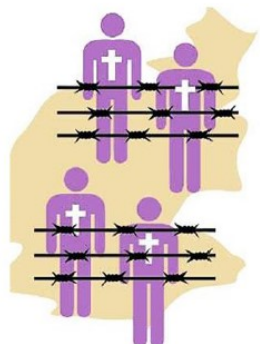


# CRISTÃOS PERSEGUIDIDOS



1

## COREIA DO NORTE



*Há 13 anos consecutivos, a Coreia do Norte é o país que mais persegue os cristãos.*

2

## SOMÁLIA



*Líderes muçulmanos e funcionários do governo declaram que não há espaço para cristãos na Somália.*

3

## IRAQUE



*A perseguição religiosa obriga milhares de cristãos a deixar as suas casas e a viverem como refugiados.*

4

## SÍRIA



*Mais de 1000 países já receberam cristãos sírios, que fogem da guerra e perseguição religiosa.*

5

## AFEGANISTÃO



*No Afeganistão, os cristãos mantêm a fé em segredo porque não tem autorização para se reunir em público.*

6

## SUDÃO



*Autoridades sudanesas pretendem exterminar o Cristianismo no país.*

7

## IRÃ



*Líderes cristãos são presos e condenados, apenas por causa da sua fé em Cristo.*

8

## PAQUISTÃO



*Falsas denúncias de blasfêmia são feitas constantemente contra cristãos que são interrogados e presos.*

9

## ERITREIA



*Pela sua fé em Cristo, os cristãos são presos em contentores na Eritreia.*

10

## NIGÉRIA



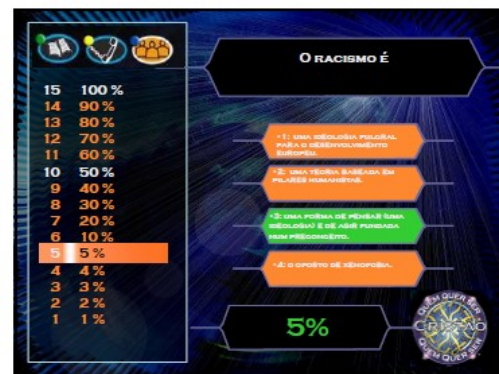
*O "Boko Haram" sequestra, tortura e mata milhares de cristãos em aldeias nigerianas.*



FUNDAÇÃO AIS

ORGANIZAÇÃO DEPENDENTE DA SANTA SÉ

## Anexo 16. Jogo "Quem quer ser cristão"



**SEGUNDO O RACISMO, OS SERES HUMANOS :**

15	100 %
14	90 %
13	80 %
12	70 %
11	60 %
10	50 %
9	40 %
8	30 %
7	20 %
6	10 %
5	5 %
4	4 %
3	3 %
2	2 %
1	1 %

- +1: NÃO TEM TODOS O MESMO TRAZER PARA SIEM TODOS OS SERES HUMANOS.
- +2: SEM TODOS O MESMO TRAZER PARA SIEM TODOS OS SERES HUMANOS.
- +3: NÃO SERES HUMANOS.
- +4: NÃO SERES HUMANOS, MAS NÃO TODOS OS SERES HUMANOS.

**10%**



**QUAL DESTES NOMES NÃO É UM EXEMPLO DE OPOSIÇÃO CORAJOSA AO NAZISMO:**

15	100 %
14	90 %
13	80 %
12	70 %
11	60 %
10	50 %
9	40 %
8	30 %
7	20 %
6	10 %
5	5 %
4	4 %
3	3 %
2	2 %
1	1 %

- +1: DEWECKE SCHWABERGER, MORTAL DO TERCER REICH.
- +2: ALFRED DELP, MORTAL DO TERCER REICH.
- +3: DONALD TRUMP, CANDIDATO A PRESIDENTE DOS EUA.
- +4: O MOORE AUGUSTINE RICHES, MORTAL DO TERCER REICH.

**40%**



**O GENOCÍDIO CONSISTE EM:**

15	100 %
14	90 %
13	80 %
12	70 %
11	60 %
10	50 %
9	40 %
8	30 %
7	20 %
6	10 %
5	5 %
4	4 %
3	3 %
2	2 %
1	1 %

- +1: MATAR DESDE O INÍCIO DA VIDA DE UM SER HUMANO.
- +2: MATAR UM SER HUMANO.
- +3: ESTABELEÇER UM SISTEMA DE MATAR.
- +4: NÃO MATAR OS SERES HUMANOS QUE SÃO CONTRÁRIOS.

**20%**



**O GENOCÍDIO DE CERCA DE 6 MILHÕES DE JUDEUS DENOMINA-SE:**

15	100 %
14	90 %
13	80 %
12	70 %
11	60 %
10	50 %
9	40 %
8	30 %
7	20 %
6	10 %
5	5 %
4	4 %
3	3 %
2	2 %
1	1 %

- +1: HOLOCAUSTO
- +2: GENOFAUSTO
- +3: GENOJUDEUS
- +4: HOLOFAUSTO

**50%**




**ADOLF HITLER PRETENDIA:**

15	100 %
14	90 %
13	80 %
12	70 %
11	60 %
10	50 %
9	40 %
8	30 %
7	20 %
6	10 %
5	5 %
4	4 %
3	3 %
2	2 %
1	1 %

- +1: ELIMINAR TODOS OS QUE NÃO SÃO ARIANOS DA EUROPA NOROCCIDENTAL.
- +2: AUMENTAR A POPULAÇÃO DO MUNDO.
- +3: ESTABELEÇER A PAZ NO MUNDO.
- +4: PROMOVER O BEM-ESTAR ECONÔMICO DO MUNDO.

**30%**



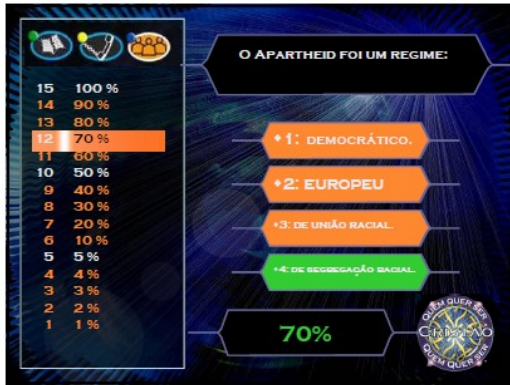
**O HOLOCAUSTO EM GREGO ἀβυσσος, όλος (tudo) + κηνησιον (queimado) significam PARA:**

15	100 %
14	90 %
13	80 %
12	70 %
11	60 %
10	50 %
9	40 %
8	30 %
7	20 %
6	10 %
5	5 %
4	4 %
3	3 %
2	2 %
1	1 %

- +1: O NIRVANA
- +2: A QUEIMADURA DOS CORPOS
- +3: A ATARAXIA
- +4: UM CAMPO DE FÉRIAS

**60%**



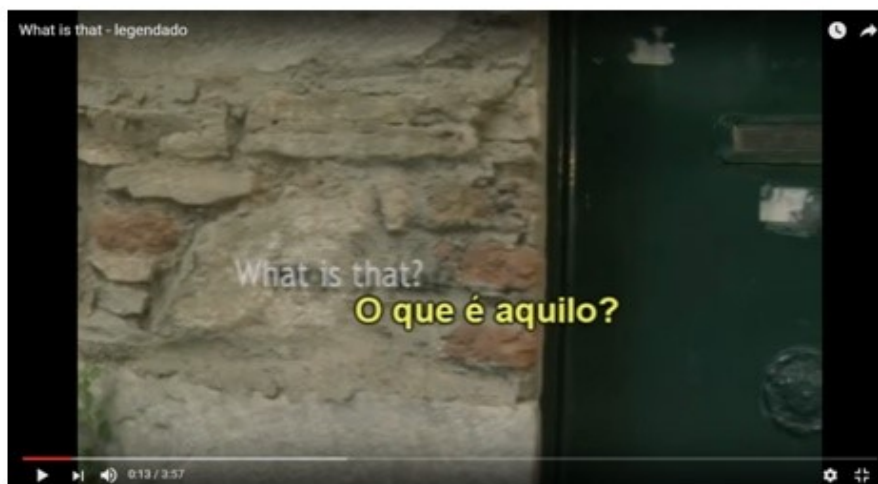


**Parabéns!!!**  
**MAS ATENÇÃO!**  
**AO ALUNO DE EMRC NÃO BASTA QUE SAIBA!**  
**SO SERA VERDADEIRO CRISTÃO QUEM**  
**100% VIVER!**



## Anexo 17. Vídeo "O que é aquilo?"

Vídeo "O que é aquilo" está disponível no CD em anexo e em [https://www.youtube.com/watch?v=51y47k0oi\\_o](https://www.youtube.com/watch?v=51y47k0oi_o).



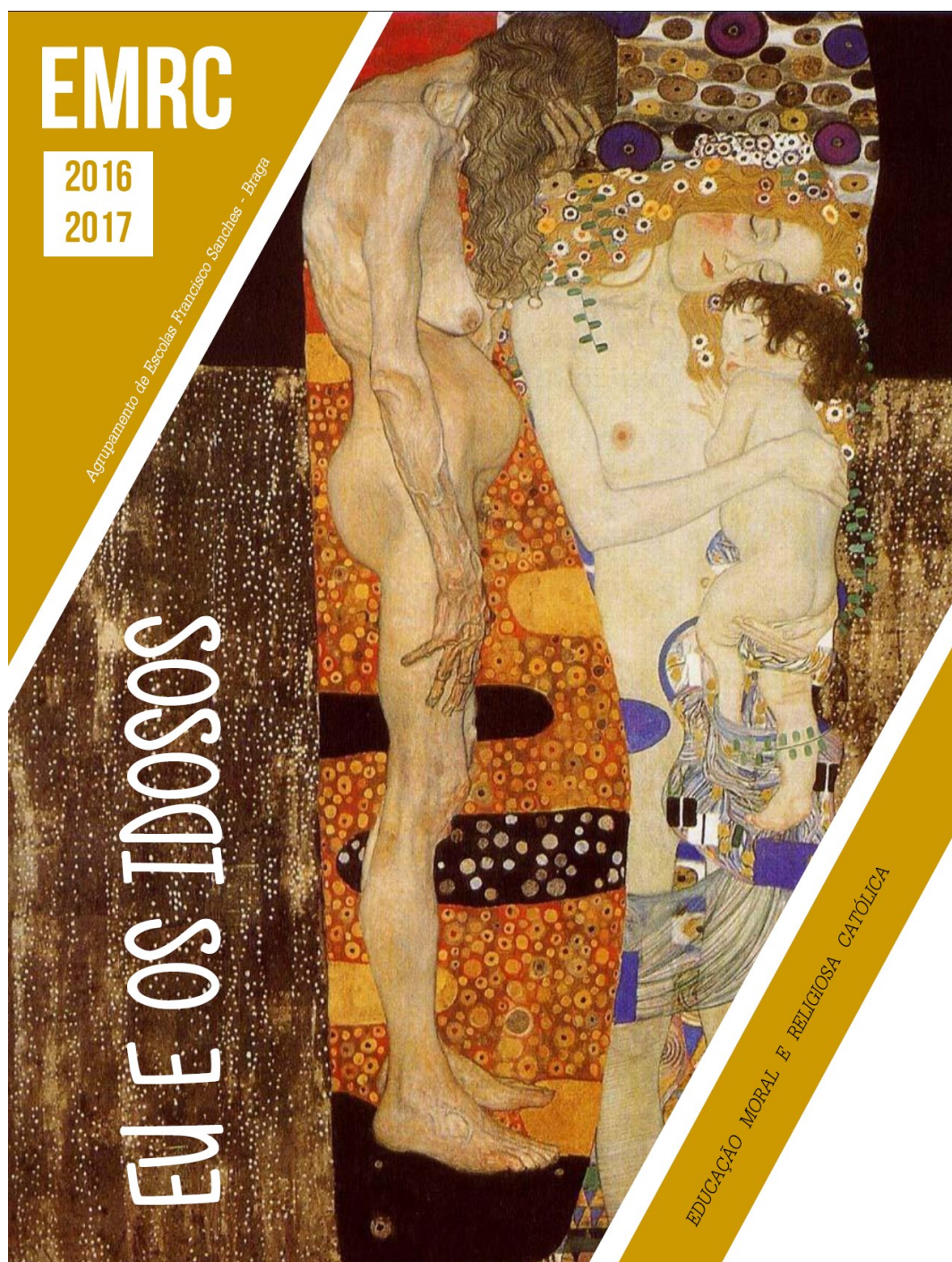
## Anexo 18. Canção "Velho" de Mafalda Veiga

A música "Velho" de Mafalda Veiga pode ser consultada no CD em anexo ou em [https://www.youtube.com/watch?v=apAN7Uch47I\\_](https://www.youtube.com/watch?v=apAN7Uch47I_)



## Anexo 19. Guião do aluno "Eu e os idosos"

Este Guião está disponível no CD em anexo. Disponibiliza-se também no recente sítio do professor para *download* gratuito: <http://professoremrc.wixsite.com/emrc/9o-ano>.



Casa  
11

COM O TEU COLEGA DE MESA, CRIA  
UM TÍTULO PARA CADA UMA DAS  
QUATRO IMAGENS.

---



Casa  
12

## Sabes ESCUTAR?

Aprende a "Escutar" o outro com paciência,  
ainda que repita a mesma história.

Comenta o vídeo.



Casa  
13

## "O VELHO"

Mafalda Veiga

Quem quiser e souber, pode cantar.

*Parado e atento à raiva do silêncio  
de um relógio partido e gasto pelo tempo,  
estava um velho sentado no banco de um jardim  
a recordar fragmentos do passado .*

*Na telefonia tocava uma velha canção  
e um jovem cantor falava da solidão .  
"Que sabes tu do canto de estar só assim  
só e abandonado como o velho do jardim?"*

*O olhar triste e cansado procurando alguém  
e a gente passa ao seu lado a olhá-lo com desdém.  
sabes eu acho que todos fogem de ti p'ra não ver  
a imagem da solidão que irão viver  
quando forem como tu:  
um velho sentado num jardim.*

*Passam os dias e sentes que és um perdedor.  
já não consegues saber o que tem ou não valor.  
o teu caminho parece estar mesmo a chegar ao fim  
p'ra dares lugar a outro no teu banco do jardim.*

*O olhar triste e cansado procurando alguém  
e a gente passa ao seu lado a olhá-lo com desdém.  
sabes eu acho que todos fogem de ti p'ra não ver  
a imagem da solidão que irão viver  
quando forem como tu:  
um resto de tudo o que existiu;  
quando forem como tu :  
um velho sentado num jardim.*

Mafalda Veiga,  
"Pássaros do Sul" (1987)



Casa  
**13**

# ENVELHECER

**Acróstico**

Faz um acróstico sobre ENVELHECER.

01	<b>E</b>	_____
02	<b>N</b>	_____
03	<b>V</b>	_____
04	<b>E</b>	_____
05	<b>L</b>	_____
06	<b>H</b>	_____
07	<b>E</b>	_____
08	<b>C</b>	_____
09	<b>E</b>	_____
10	<b>R</b>	_____



## Casa 14

# Lenda do Idoso

Conto popular (adaptado)

No tempo do bisavô do meu tetravô havia uma tradição que dizia que, quando um senhor ficava muito velho para trabalhar, os filhos levavam-no às costas pela serra acima até um casebre e deixavam-no lá abandonado para falecer longe de casa e da família, em paz, julgavam eles. Nessa altura, havia lobos na serra e alguns dos idosos eram devorados pelos animais.

Certo dia, um homem levava o seu velho pai às costas, subindo a serra, para o largar. Quando chegou ao alto, deitou o pai e, com pena, tapou-o com uma manta que levava, despedindo-se e afastando-se, a pé. De repente, o pai chamou-o. O filho voltou para junto dele. Então, rasgando a manta ao meio, o triste e resignado velhinho disse-lhe:

- Toma, filho, só preciso de metade.
- Mas... pai, assim vai ter frio! Fique com a manta inteira.
- Não, filho, leva esta metade; chega-me meia. Guarda a outra parte para quando os teus filhos te vierem cá abandonar.

O filho pegou na metade da capa e desceu a serra, angustiado. Sentou-se e pensou: "O meu pai tem razão: quando eu tiver a idade dele, os meus filhos também me abandonarão na serra e, acima de tudo, ele é meu pai." Arrependido, voltou a subir a serra, pôs o pai às costas e levou-o de novo para casa.

A partir desse dia, nunca mais nenhum filho abandonou o seu pai na serra e foi proibida aquela absurda tradição por todas as terras do mundo.



## Anexo 20. Marcador de livros – Lenda do Idoso (frente e verso)


Agrupamento de Escolas Francisco Sanches - Braga

**EMRC**  
EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA

9.  
ANO

NOVEMBRO - 2016

"AS TRÊS IDADES" (KLIMT)



### LENDA DO IDOSO

No tempo do bisavô do meu tetravô havia uma tradição que dizia que, quando um senhor ficava muito velho para trabalhar, os filhos levavam-no às costas pela serra acima até um casebre e deixavam-no lá abandonado para falecer longe de casa e da família, em paz, julgavam eles. Nessa altura, havia lobos na serra e alguns dos idosos eram devorados pelos animais.

Certo dia, um homem levava o seu velho pai às costas, subindo a serra, para o largar. Quando chegou ao alto, deitou o pai e, com pena, tapou-o com uma manta que levava, despedindo-se e afastando-se, a pé. De repente, o pai chamou-o. O filho voltou para junto dele. Então, rasgando a manta ao meio, o triste e resignado velhinho disse-lhe:

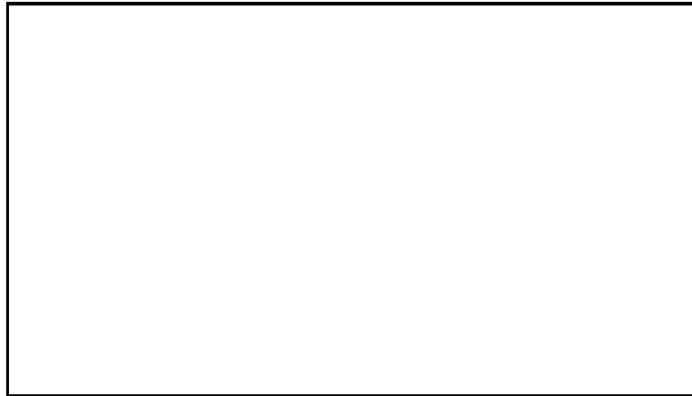
- Toma, filho, só preciso de metade.
- Mas... pai, assim vai ter frio! Fique com a manta inteira.
- Não, filho, leva esta metade; chega-me meia. Guarda a outra parte para quando os teus filhos te vierem cá abandonar.

O filho pegou na metade da capa e desceu a serra, angustiado. Sentou-se e pensou: "O meu pai tem razão: quando eu tiver a idade dele, os meus filhos também me abandonarão na serra e, acima de tudo, ele é meu pai." Arrependido, voltou a subir a serra, pôs o pai às costas e levou-o de novo para casa.

A partir desse dia, nunca mais nenhum filho abandonou o seu pai na serra e foi proibida aquela absurda tradição por todas as terras do mundo.

**Anexo 21. Desdobrável**

*Quando eu for idoso(a) gostava que:*



*Hoje, os meus sonhos são:*



*Obstáculos ao sonho:*



• 6º ano



• A importância dos idosos

• 18 de novembro de 2016

## Casa 15 – Dinâmica da Indiferença



O papel enrugado foi deixado ao lixo, porque se tornou inútil. O mesmo não acontece com os seres humanos que são abandonados numa sociedade utilitarista? Se somos indiferentes ao outro, se só pensamos em nós, queremos que os outros nos tratem de forma especial? Como se sentirá um ser humano que é abandonado pelos outros?

Paulo Barbosa



#### • Casa 14 – Lenda do idoso

No tempo do bisavô do meu tetravô havia uma tradição que dizia que, quando um senhor ficava muito velho para trabalhar, os filhos levavam-no às costas pela serra acima até um casebre e deixavam-no lá abandonado para falecer longe de casa e da família, em paz, julgavam eles. Nessa altura, havia lobos na serra e alguns dos idosos eram devorados pelos animais.

Certo dia, um homem levava o seu velho pai às costas, subindo a serra, para o largar. Quando chegou ao alto, deitou o pai e, com pena, tapou-o com uma manta que levava, despedindo-se e afastando-se, a pé. De repente, o pai chamou-o. O filho voltou para junto dele. Então, rasgando a manta ao meio, o triste e resignado velhinho disse-lhe:

- Toma, filho, só preciso de metade.
- Mas... pai, assim vai ter frio! Fique com a manta inteira.
- Não, filho, leva esta metade; chega-me meia. Guarda a outra parte para quando os teus filhos te vierem cá abandonar.

O filho pegou na metade da capa e desceu a serra, angustiado. Sentou-se e pensou : " O meu pai tem razão: quando eu tiver a idade dele, os meus filhos também me abandonarão na serra e, acima de tudo, ele é meu pai." Arrepentido, voltou a subir a serra, pôs o pai às costas e levou-o de novo para casa.

A partir desse dia, nunca mais nenhum filho abandonou o seu pai na serra e foi proibida aquela absurda tradição por todas as terras do mundo.

Conto Popular

Comenta a Lenda:



### Casa 16 - A idosa descartável...

Quando envelhecemos e atingimos uma idade em que temos dificuldades em viver sozinhos, tudo o que desejamos e esperamos é que os nossos filhos, que criamos com muito amor, carinho e com sacrifício, nos façam companhia.

Imagina que no teu aniversário ou na noite de Natal, em vez de teres a casa repleta de netos e filhos, recebes apenas uma embalagem com um bilhete a dizer que ninguém estará presente. Apenas uma prenda não humana como companhia.

Esta história chega-nos da Malásia. Uma idosa recebe um robô talvez para retirar o sentimento de culpa ao filho que não pode estar presente numa data importante. Num mundo onde há tudo, muitos só desejam e sonham com uma companhia que teima em não aparecer... A solidão é cada vez mais colmatada por máquinas, pessoas virtuais, redes sociais.

Para onde caminha a humanidade?

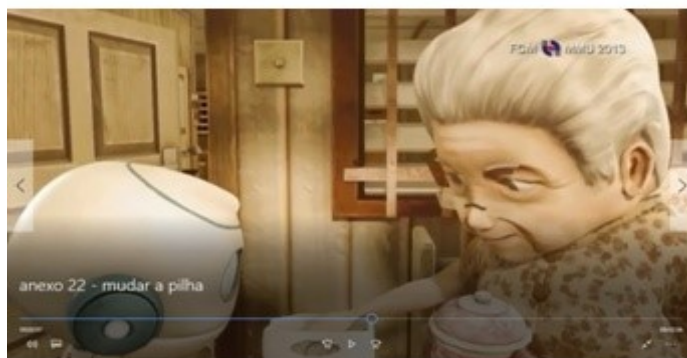
Qual o valor da amizade?

Qual o valor das relações humanas?

Qual o valor da vida?

## Anexo 22. Curta-metragem "Changing batteries"

Este ficheiro pode ser consultado no CD em anexo ou em <https://www.youtube.com/watch?v=gNAPC6MltCE>.



## Anexo 23. Jogo da Dignidade



## Anexo 24. Divisão das Equipas

Cada aluno recebeu uma "camisola de jogo" personalizada.



## Anexo 25. Cartões das perguntas

 <p>EMRC</p> <p>03</p>	<p>Como se chamava João Paulo II antes de ser Papa?</p> <p>Karol Wojtyła.</p>	<p>Indica o 24º artigo da Constituição da República Portuguesa.</p> <p>EMRC</p> <p>06</p> <p>A vida humana é inviolável. Em caso algum haverá pena de morte.</p>
<p>Qual o 1º artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos?</p> <p>EMRC</p> <p>01</p> <p>Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.</p>	<p>Qual o 'sonho' mais famoso de Martin Luther King?</p> <p>EMRC</p> <p>04</p> <p>Sonhava que todos os seres humanos fossem tratados de forma igualitária, independentemente da sua raça ou cor. Sonhava com a convivência pacífica entre brancos e negros.</p>	<p>Indica o artigo 1º da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia.</p> <p>EMRC</p> <p>07</p> <p>A dignidade do ser humano é inviolável. Deve ser respeitada e protegida.</p>
<p>Qual o país onde nasceu João Paulo II?</p> <p>EMRC</p> <p>02</p> <p>Polónia (Wadowice).</p>	<p>"Pelo simples facto de ser humana, a pessoa goza de valor inestimável e merece todo o respeito" – Esta afirmação é Verdadeira ou Falsa?</p> <p>EMRC</p> <p>05</p> <p>Verdadeira.</p>	<p>De quem é esta afirmação?: "Age de tal forma que trates a humanidade, tanto na tua pessoa como na do outro, sempre e ao mesmo tempo, como um fim e nunca como um meio."</p> <p>EMRC</p> <p>08</p> <p>Immanuel Kant (1724-1804)</p>

Em que ano foi publicada a Declaração Universal dos Direitos Humanos?

EMRC

09

- a) 1948
- b) 1949
- c) 1950

Corrige a afirmação seguinte: "O preconceito é sempre uma atitude correta e moral"

EMRC

12

"O preconceito é sempre uma atitude errada e imoral"

Qual o nome da Fundação que tem por objetivo informar os cidadãos sobre a perseguição a Cristãos pelo mundo?

EMRC

15

Fundação AIS (Ajuda Igreja que Sofre).

De quem é esta afirmação? "O que mais me preocupa não é o grito dos corruptos, dos violentos, dos desonestos, dos sem carácter, dos sem ética. O que mais me preocupa é o silêncio dos bons".

EMRC

10

M. Luther king

Generalizar é perigoso! Dá um exemplo de uma generalização.

EMRC

13

"Todos os ciganos são ladrões"

O que significa "genocídio"?

EMRC

16

Exterminio deliberado de pessoas motivado por diferenças étnicas, nacionais, raciais ou religiosas. O genocídio é um tipo de limpeza étnica.

O Apartheid (significa "vidas separadas") era um regime segregacionista que negava aos negros da África do Sul os direitos sociais, económicos e políticos. Verdadeiro ou falso?

EMRC

11

Verdadeiro

Indica o nome de uma organização que deves contactar se tiveres conhecimento de maus tratos contra seres humanos.

EMRC

14

Exemplo: Associação Portuguesa de Apoio à Vítima.

A seguinte afirmação é Verdadeira ou Falsa?: "Xenofobia é um medo injustificado perante estranhos; aversão a estrangeiros."

EMRC

17

Verdadeira

O Nazismo de Hitler durou de:

EMRC

**18**

a) 1930 – 1933  
b) 1933 – 1945  
c) 1945 – 1949

“O Cristianismo apela ao ataque e à despromoção da dignidade Humana”. Esta afirmação é verdadeira ou falsa? Se for falsa, corrige-a.

EMRC

**21**

Falsa. O Cristianismo apela à defesa e à promoção da dignidade Humana.

Define EUTANÁSIA.

EMRC

**24**

Por fim à vida de um doente incurável.

Qual o nome do 1º presidente negro da África do Sul?

EMRC

**19**

Nelson Mandela.

Na Parábola do Samaritano, quem foram as personagens que passaram pelo homem assaltado e não o ajudaram?

EMRC

**22**

O sacerdote e o levita.

O idoso tem menos dignidade do que os outros seres humanos, pelo facto de ser menos útil na sociedade atual. Concordas com a afirmação? Justifica a tua resposta.

EMRC

**25**

(resposta livre)

Que nome se dá à segregação racial na África do Sul que teve início ainda no período colonial?

EMRC

**20**

Apartheid.

Na Parábola do Samaritano, quem foi o homem que ajudou o homem assaltado?

EMRC

**23**

O Samaritano.

Sabias que um Ministro japonês diz que idosos doentes devem “morrer rapidamente” para o bem da economia. Comenta a afirmação.

EMRC

**26**

(resposta livre)

Desenha a bandeira do Vaticano.

Leitura de lábios: "a vida é um dom de Deus"

Mímica: "RESPEITAR"

EMRC **27**

EMRC **30**

EMRC **33**

Desenha a bandeira de África do Sul.

Palavra proibida: "HOLOCAUSTO"

Desenho: "PAPA FRANCISCO"

EMRC **28**

EMRC **31**

EMRC **34**

Mímica: "Cuidar do outro"

Mímica: "IDOSO"

Missão: Executa uma ação em que ajudas uma pessoa do outro grupo, à semelhança do Samaritano.

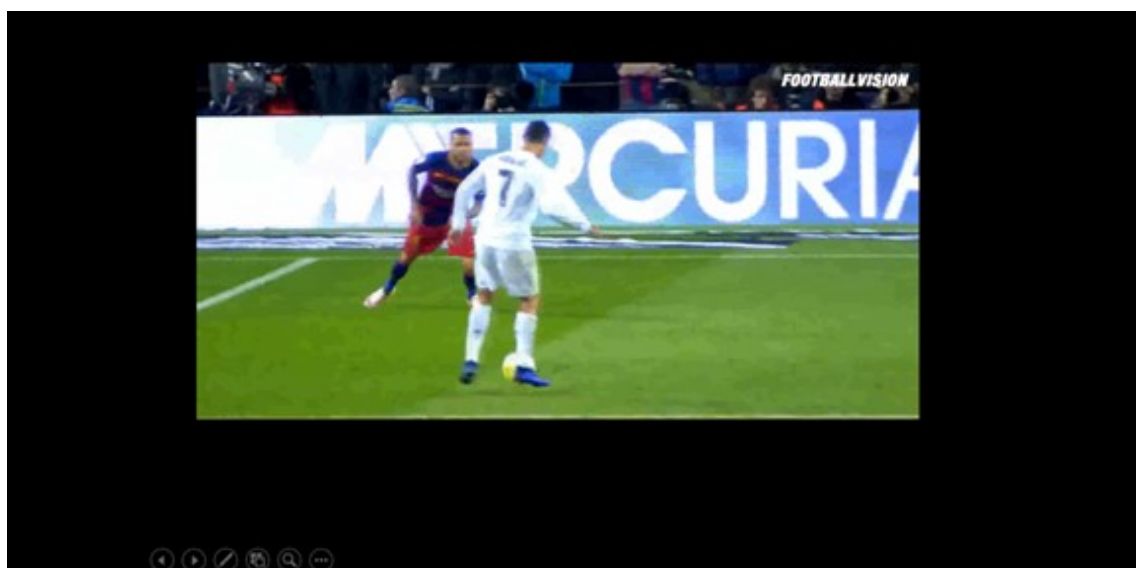
EMRC **29**

EMRC **32**

EMRC **35**

## Anexo 26. Motivação jogo

Este ficheiro pode ser consultado no CD em anexo.



## Anexo 27. Direitos Humanos (papel autocolante do "peddy-paper")

01	Todos os seres humanos nascem livres em dignidade e em direitos.	16	Direito ao casamento e a constituir família.
02	Não deve haver discriminação de qualquer tipo.	17	Direito à propriedade.
03	Todo o indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.	18	Direito à liberdade de pensamento, consciência e religião.
04	Não deve haver qualquer tipo de escravatura.	19	Direito à liberdade de opinião e expressão.
05	Não deve haver tortura.	20	Direito à liberdade de associações pacíficas.
06	Reconhecimento da personalidade jurídica.	21	Direito à democracia.
07	Todos são iguais perante a lei e proteção.	22	Direito à segurança social.
08	Os direitos humanos são protegidos por lei.	23	Direito ao trabalho.
09	Ninguém por ser arbitrariamente preso, detido ou exilado.	24	Direito de repouso e lazer.
10	Direito à independência e à imparcialidade no julgamento de causas.	25	Direito ao nível de vida suficiente para assegurar à família o bem-estar.
11	Toda a pessoa acusada de um ato delituoso presume-se até inocente até que se comprove.	26	Direito à educação.
12	Direito à privacidade.	27	Direito a tomar parte livremente na vida cultural da comunidade.
13	Direito à circulação livre no interior de um estado.	28	Direito a um mundo livre e justo.
14	Direito a asilo político.	29	Temos deveres para com a comunidade.
15	Direito de nacionalidade.	30	Todos os indivíduos podem evocar os direitos e liberdade.

## **Anexo 28. Relato de idosa cuidadora voluntária de idosos institucionalizados**

Partilha gentilmente cedida por uma professora aposentada, numa tertúlia mediada pelo professor estagiário no Auditório Municipal de Vieira do Minho, intitulada "Os jovens e os idosos", respondendo ao apelo do Papa Francisco aos jovens de questionarem os idosos para manterem a memória, nas Jornadas Mundiais de Juventude em Cracóvia.

*«Que qualidade de vida?»*

*Com a desculpa de garantir aos idosos uma "boa qualidade de vida" muitos idosos são encaminhados para instituições. Mesmo em algumas que são bem ou razoavelmente geridas os primeiros dias são de uma angústia impossível de esconder. A adaptação é sempre difícil.*

*Aos poucos vão-se adaptando mas não deixam de se lamentar das saudades das pessoas, das coisas e até dos animais dos quais tratavam.*

*As instituições que conheço que me inspiram alguma confiança, não satisfazem porém expectativas que gostaria ver garantidas aos idosos. Os cuidadores são na sua maioria pessoas afastadas da prática religiosa. Os idosos porém, ao aproximar-se o fim da sua vida terrena procuram preencher o vazio duma provável existência de costas voltadas para Deus.*

*Recordo utentes de Lares de idosos que pedem para se confessarem após dez, vinte ou mais anos, de afastamento do confessor.*

*Mas há infelizmente quem não tenha essa possibilidade. Surge a tristeza, a depressão, a ansiedade e apressa-se o fim sem serenidade e paz.*

*Esta “violência” não se verifica só em instituições mas também em casas da família onde não encontramos atitudes de humanidade. Deparei com 4 casos de proibição ou dificuldade de assistência espiritual a idosos/doentes por parte da família nos últimos 10 anos.*

*Inquiri idosos sobre o que mais os faz sofrer: a solidão, porque podem sentir-se sós num salão com cem utentes, se querem desabafar, falar de si e não tem ali quem os oiça.*

*Outro problema que tenho deparado é o abandono por parte da família. Quantos idosos sem autonomia se arrastam sozinhos e sozinhos morrem.*

*Famíliares e amigos para se “descartarem” dos mais velhos, quantas vezes inventam senilidade ou outra deficiência psicológica.*

*A infantilização de idosos magoa-os sempre. Os cuidadores tanto os tratam com a verbalidade utilizada com crianças (que pessoalmente considero de mau gosto), como não lhes permitem a autonomia de que ainda são capazes, Recentemente uma idosa desabafava: Tem medo que eu fuja!*

*Pessoalmente já tive de contornar obstáculos para levar idosas que me pediram, à Eucaristia celebrada na Paróquia. E residem em Centros Sociais da Igreja.*

*Louvo instituições, como a Santa Casa da Misericórdia de Vieira do Minho, onde exerço o voluntariado de que ainda sou capaz, ao ver permitido e até estimulado o trabalho manual ou o pequeno serviço prestado a outro idoso mais fragilizado. Ser útil é uma bênção para si e para os outros.»*

Professora aposentada

# Jovens de Vieira interpelam os avós

**Ao apelo do Papa Francisco nas últimas Jornadas Mundiais da Juventude Cracóvia/2016, para o diálogo entre os jovens e os avós, responderam cerca de 100 participantes na primeira Tertúlia Intergeracional realizada a 2 de Abril no Auditório Municipal**

Orientado pelo Pe. Paulo Terroso, responsável pelo Departamento da Comunicação Social da Arquidiocese de Braga, o encontro contou com cerca de uma centena de participantes: alunos de Moral e Religião Católica da Escola Vieira Araújo, do projecto Jovens ao Leme e da Universidade Sénior de Vieira do Minho.

Como podemos responder aos apelos do Papa Francisco, lançados nas últimas Jornadas Mundiais da Juventude da Polónia? Foi a pergunta mote de partida para um diálogo progressivo entre todos os participantes.

Após a saudação de boas-vindas pela coordenadora da Universidade Sénior, Ana Maria Ribeiro, o "coro" desta instituição, sob a regência do seu Maestro, José Teixeira, ofereceu aos participantes um bellissimo momento musical, justa-

mente aplaudido.

Paulo Barbosa, professor de Religião e Moral Católica dos alunos presentes, apresentou os "oradores": P. Paulo Terroso, Emilia Antunes Guimarães, Filipa Antunes.

Após a passagem dum vídeo, para melhor compreensão da mensagem, Paulo Barbosa, recordou passagens do discurso do Papa Francisco em que apelava aos jovens para serem "esperança no futuro" e das condições necessárias para tal: "ter memória" e "ter coragem".

Paulo Terroso dissertou "sobre o lugar que ocupam idosos e jovens nos discursos do Papa Francisco, explicando que a memória dum povo foi transmitida durante séculos, por via oral, pelos familiares, que vão passando os valores que definiram as suas vidas. O exemplo da Avó Rosa, citada pelo Papa Francisco "co-

mo sempre presente na sua educação da fé como modelo simples e programático" que o marcou para toda a vida.

A enfermeira Emilia Antunes Guimarães deu o testemunho do seu percurso de vida, das suas vivências no exercício da profissão, no voluntariado que exerce, agora aposentada, na sua participação na comunidade como cidadã e católica.

A aluna, Filipa Antunes partilhou sonhos e projectos, interpelando os adultos a pronunciarem-se sobre o que consideram mais importante.

Na participação dos presentes é de salientar a carta escrita pela Mariana, a ela mesma, quando for mais velha, \_ exemplo da "audácia" de que o Papa Francisco tanto fala aos jovens, \_ e a "memória", testemunhada pelo Tenente Coronel Pinto da Costa.

A vice-presidente da Câmara Municipal, Elsa RIBEI-



ro, agradeceu a participação de todos e deu notícia dum projecto de autarquia que aproximará jovens de idosos, facilitando assim a construção da "história/memória".

Vieira do Minho, com esta

iniciativa, "tomou-se pioneiro dum caminho a percorrer, aberto pelo Papa Francisco quando pediu a preparação das próximas Jornadas Mundiais a realizar no Panamá", afirmou o responsável do Departamento da Co-

municação Social da Diocese, Paulo Terroso. A tertúlia foi encerrada pelo arcebispo, Pe. Alcino Xavier, que desde a primeira hora deu todo o apoio à organizadora do encontro, a professora emérita, Leonor Coelho.