



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**  
**FACULDADE DE TEOLOGIA**

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

**JORGE ANDRÉ FERREIRA MAGALHÃES**

## **O Contributo da EMRC para o Perfil do Aluno do Século XXI**

**Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada**  
**sob orientação de:**  
**Mestre Juan Francisco Garcia Ambrosio**

**Lisboa**  
**2019**

# Índice

<i>Agradecimentos</i> .....	1
<i>Resumo</i> .....	2
<i>Glossário</i> .....	2
<i>Introdução</i> .....	6
<b>1. Apresentação do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória</b> .....	<b>10</b>
<b>1.1. Contextualização Histórica e Social do Documento</b> .....	<b>10</b>
<b>1.2. Contexto Social</b> .....	<b>13</b>
<b>1.3. Principais Conceitos que Estão na Base do Perfil do Aluno</b> .....	<b>15</b>
<b>1.4. O Esquema Concetual do Perfil do Aluno</b> .....	<b>20</b>
<b>1.5. Implicações Práticas</b> .....	<b>23</b>
<b>2. Contributo da EMRC para o Desenvolvimento Integral do Aluno</b> .....	<b>25</b>
<b>2.1. A Importância da Dimensão Religiosa na Educação Integral do Aluno</b> ...	<b>25</b>
<b>2.2. O Cenário Religioso Contemporâneo</b> .....	<b>28</b>
<b>2.3. Valor Educativo da EMRC</b> .....	<b>33</b>
<b>2.4. O Contributo do EMRC para o Humanismo Solidário</b> .....	<b>40</b>
<b>2.5. Desafios à Disciplina de EMRC</b> .....	<b>47</b>
<b>3. Visão Cristã do Homem e do seu Desenvolvimento Integral</b> .....	<b>49</b>
<b>3.1. O Homem Segundo a Bíblia</b> .....	<b>50</b>
<b>3.2. O Homem, Ser Uno</b> .....	<b>51</b>
<b>3.3. O Homem, Corpo e Alma</b> .....	<b>52</b>
<b>3.4. O Homem, Imagem de Deus</b> .....	<b>54</b>
<b>3.5. A Dignidade da Imagem: o Homem, Ser Pessoal</b> .....	<b>55</b>
<b>3.6. O Homem, Ser Pessoal, Social e Criativo – A Perspetiva da <i>Gaudium et Spes</i></b>	<b>58</b>
<b>4. A UL3, O Projeto de Vida – Mediação para o Desenvolvimento Integral do Ser Humano</b>	<b>62</b>

<b>4.1. Introdução ao Contexto .....</b>	<b>62</b>
4.1.1. Caracterização da Escola: Perspetiva Geral .....	63
4.1.2. Equidade .....	65
4.1.3. Casos Excepcionais .....	66
<b>4.2. Caracterização das Turmas: Perspetiva Geral.....</b>	<b>67</b>
4.2.1. Outras Situações .....	69
<b>4.3. Importância da UL3, O Projeto de Vida .....</b>	<b>70</b>
<b>4.4. Interesse Pedagógico .....</b>	<b>72</b>
<b>4.5. Explicitação do Processo de Gestão .....</b>	<b>75</b>
<b>4.6. Estratégias de Transmissão de Conteúdos Adotados.....</b>	<b>77</b>
<b>5. Planificação de Nível IV da UL .....</b>	<b>80</b>
<b>5.1. Plano de Aula – 24.<sup>a</sup> Lição / Aula 1 (10/abr/2018) .....</b>	<b>80</b>
5.1.1. Relatório da Prática Letiva da Aula 1 .....	81
<b>5.2. Plano de Aula – 25.<sup>a</sup> Lição / Aula 2 (17/abr/2018) .....</b>	<b>86</b>
5.2.1. Relatório da Prática Letiva da Aula 2.....	87
<b>5.3. Plano de Aula – 26.<sup>a</sup> Lição / Aula 3 (24/abr/2018) .....</b>	<b>92</b>
<b>5.4. Plano de Aula – 27.<sup>a</sup> Lição / Aula 4 (8/mai/2018).....</b>	<b>93</b>
5.4.1. Relatório da Prática Letiva da Aula 4.....	94
<b>5.5. Plano de Aula – 28.<sup>a</sup> Lição / Aula 5 (15/mai/2018).....</b>	<b>97</b>
<b>5.6. Plano de Aula – 29.<sup>a</sup> Lição / Aula 6 (22/mai/2018).....</b>	<b>98</b>
5.6.1. Relatório da Prática Letiva da Aula 6.....	99
<b>5.7. Plano de Aula – 30.<sup>a</sup> Lição / Aula 7 (29/mai/2018).....</b>	<b>101</b>
<b>5.8. Análise Crítica da UL Constante do Programa .....</b>	<b>102</b>
<b>5.9. A UL3, O Projeto de Vida e o Perfil do Aluno.....</b>	<b>108</b>
<b>5.10. Proposta de Desenvolvimento da UL3, O Projeto de Vida .....</b>	<b>111</b>
<b>6. Bibliografia.....</b>	<b>122</b>

# Agradecimentos

“Não nos faltam motivos de gratidão. Há, é claro, imensas coisas que dependem do nosso esforço e engenho, coisas que fomos capazes de conquistar ao longo do tempo, contrariando mesmo o que seria previsível, ou que nos surgiram ao fim de um laborioso e solitário processo. Mas isso em nada apaga o essencial: as nossas vidas são um recetáculo do dom”.

*José Tolentino Mendonça*

São muitos aqueles a quem sou devedor:

Os meus pais, António e Adriana, e os meus queridos irmãos

A minha comunidade fraterna

A Cristina Pinto

A Margarida Portugal

O Juan Ambrósio

Os companheiros de curso e de estágio

Os amigos do Colégio Infante

## Resumo

Este relatório final visa apontar os principais contributos da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica para o Perfil do Aluno do Século XXI. As competências específicas daquela disciplina são imprescindíveis para a base humanista da educação que o perfil preconiza.

Com o intuito de contextualizar o Perfil do Aluno, faz-se, logo no primeiro capítulo, a sua apresentação. Parte-se da contextualização histórica e social do documento, faz-se, depois, referência aos principais conceitos que estão na sua base para chegar, então, aos três pilares que suportam o esquema concetual: princípios, áreas de competência e valores. Por fim, abordam-se as implicações práticas do Perfil nos diferentes âmbitos da Educação.

Enuncia-se, já no segundo capítulo, o contributo da EMRC para o desenvolvimento integral do aluno. Aponta-se aqui para aquele que será o contributo mais específico desta disciplina para o Perfil do Aluno: o desenvolvimento da dimensão religiosa da pessoa humana que, por sua vez, capacita o aluno para interagir com o meio envolvente através de um projeto de vida assente no valor da dignidade humana. As competências trabalhadas na EMRC conferem valor educativo à disciplina e fazem com que seja legítima a sua presença na Escola. Contudo, como veremos, há vários desafios com os quais a disciplina terá que se bater para não ficar refém da sua confessionalidade religiosa institucionalizada.

No terceiro capítulo, esboça-se a visão cristã do Homem e do seu desenvolvimento integral. Trata-se de buscar os fundamentos da antropologia cristã para justificar a constituição espiritual/religiosa da pessoa e, conseqüentemente, sublinhar a importância de uma disciplina que a aborde em contexto escolar.

Por último, analisa-se a Unidade Letiva 3 - O projeto de Vida. A exposição das planificações e relatórios de aula deixará a claro que as aprendizagens essenciais trabalhadas

desenvolvem a dimensão religiosa da pessoa e contribuem, desta forma, para o Perfil de base humanista.

### **PALAVRAS-CHAVE**

*Perfil do Aluno do Século XXI, importância da dimensão religiosa na educação integral do aluno, relação com o outro constituinte da identidade de cada sujeito, base humanista, contributo da EMRC para o humanismo solidário, projeto de vida, construção de uma identidade, religião e cultura, cultura e sentido da vida e fé.*

### **ABSTRACT**

This final report demands and shows the main contributions of the discipline of Moral and Religious Catholic Education (EMRC) to the Profile of the Student of the 21<sup>st</sup> Century. The specific competences of this discipline are essential for the humanist education base advocated by this profile.

In order to contextualize the Student Profile, its presentation is made in the first chapter. It departs from the historical and social contextualization of the document, referring to the main concepts that are in its base in order to reach the three pillars that support the conceptual scheme: principles, areas of competence and values. Finally, the practical implications of the Profile in the different areas of Education are addressed.

It is stated, in the second chapter, the contribution of EMRC to the integral development of the student. It is pointed out here the most specific contribution of this discipline to the Student Profile: the development of the religious dimension of the human person that, in turn, empowers the students to interact with their surroundings through a life project based upon the value of the human dignity. The skills worked in EMRC confer an educational value to the discipline and legitimate its attendance in the School curriculum. However, as we shall see, there are a number of challenges within that will defy this discipline in order not to be held hostage by its religious and institutionalized confession.

In the third chapter, the Christian vision of Mankind and their integral development is sketched out. It intends to seek the foundations of Christian anthropology to justify the spiritual/religious constitution of the person and, consequently, to underline the importance of a discipline that addresses it in a school context.

Finally, we analyze the Unit 3 - The Life Project. The exposition of the lesson plans and reports will make it clear that its essential learnings develop the religious dimension of the person and thus contribute to the humanistic basic Profile.

### **KEY WORDS**

*Profile of the Student of the XXI Century, importance of the religious dimension in the integral education of the student, relationship with the other constituent of the identity of each subject, humanistic basis, the contribution of EMRC to a solidarity humanism, life project, construction of an identity, religion and culture, sense of life and faith*

## Glossário

- EMRC – Educação Moral e Religiosa Católica
- UL – Unidade Letiva
- PES – Prática de Ensino Supervisionada
- CRP – Constituição da República Portuguesa
- LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- EU – União Europeia
- CEP – Conferência Episcopal Portuguesa
- GS – *Gaudium et Spes*
- AGML – Agrupamento de Escolas *Monte da Lua*
- PEE – Projeto Educativo de Escola
- PAA – Plano Anual de Atividades
- NEE – Necessidades Educativas Especiais
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- AMI – Assistência Médica Internacional

## Introdução

A Escola tem como tarefa primordial, entre outras, transmitir o património cultural às novas gerações que lhes permita serem acolhidos e integrados para então se tornarem atores numa sociedade democrática que reclama sempre a participação e o contributo de cada um em ordem ao desenvolvimento.

Há uma enorme variedade de finalidades atribuídas à educação (ser bom cidadão, sucesso profissional, valores...) bem como de métodos, conteúdos ou competências. A quem cabe defini-los? Parece-nos claro que o objetivo da educação acaba sempre por ser determinado por quem está no poder, pela mentalidade dominante que se impõe aos outros.

Desde logo, parece evidente que a ausência de sentido claro e estável na educação tende a ser ocupada por finalidades que contradizem os objetivos da modernização e da democracia. Além disto, diz Postman: “sem uma finalidade, as escolas tornam-se casas de correção”<sup>1</sup>.

Neste sentido, os agentes educativos têm-se debatido acerca do saber, de como formar a juventude e do que é necessário aprender. Assistimos a imensas reformas na política educativa que têm levado a novas formas de organização da escola, à revisão dos currículos, à constante mudança nos instrumentos de avaliação. Isto tem originado, por sua vez, uma enorme instabilidade nos processos de ensino-aprendizagem e nos diversos níveis do sistema educativo.

A cada tempo, levanta-se a questão se é possível chegar a uma base cultural comum, a um conjunto de aprendizagens comuns. Trata-se de um movimento que visa estabelecer as competências para o século XXI. No entanto, o progresso constante da ciência e da tecnologia, a fragmentação cultural das sociedades e a valorização das formas de conhecer a informação em detrimento da informação em si mesma parecem desmentir este desiderato.

---

<sup>1</sup> N. POSTEMAN, *O Fim da Educação: Redefinindo o Valor da Escola*, Relógio de Água, Lisboa, 2002, 5.

Ora, é neste contexto e um pouco em contraciclo que vimos surgir o Perfil do Aluno do Século XXI. Trata-se de um documento que granjeou apreço na maior parte da sociedade portuguesa, nos diversos quadrantes políticos. Nele são apresentadas as competências transversais (aptidões, capacidades, atitudes e conhecimentos) que todos os alunos devem possuir no fim da escolaridade obrigatória.

Ao concluir o Mestrado em Ciências Religiosas e estando a lecionar a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) a alunos do Ensino Básico, pareceu-me premente relacionar esta disciplina com o Perfil do Aluno do Século XXI. O presente relatório será então o esforço de aproximação e de relação entre o Programa, as aprendizagens essenciais de EMRC e as competências definidas no Perfil do Aluno.

A questão de fundo que me move é saber qual o contributo da disciplina de EMRC, na sua especificidade, para que o aluno chegue àquelas competências apontadas no Perfil do Aluno. Que desígnios se apresentam na EMRC que contribuam para a Visão de aluno proposta no Perfil?

Para responder a estas perguntas, dividi o trabalho em três partes.

Na primeira parte farei uma apresentação sumária do Perfil do Aluno do Século XXI. Logo no início, tratarei da origem do documento. É importante sabermos o contexto social e as bases de elaboração do documento, para se perceber o caminho que foi percorrido até então. Partimos depois para uma apresentação dos principais conceitos e do esquema concetual do Perfil do Aluno, abordando os seguintes elementos: princípios, visão do aluno, valores e áreas de competências.

A encerrar esta parte, tendo por base o próprio documento, enunciarei, de forma muito sumária, as implicações práticas na pedagogia, na didática, na organização curricular e escolar.

Na segunda parte, proponho-me analisar o contributo da EMRC para o desenvolvimento integral do aluno. Na sua base humanista, o Perfil aponta para um quadro de referências que

pressupõe à aquisição de valores que possibilitem ao aluno a sua plena integração social e uma participação efetiva na construção da cidade.

Ora, é neste ponto que quero mostrar que a dimensão religiosa é parte fundamental e distintiva de cada pessoa e, por isso, deve ser cultivada e desenvolvida também no contexto escolar, como forma de garantir a cada aluno as ferramentas necessárias para ler a realidade e se integrar no mundo, para dialogar com a diferença e para construir uma identidade pessoal aberta à alteridade. Rapidamente se perceberá que a base humanista do Perfil do Aluno terá que incluir esta dimensão religiosa.

Na apresentação de um breve diagnóstico do cenário religioso atual, onde se destacará o crescente individualismo religioso, a privatização da relação com Deus e a indiferença religiosa, ficará a claro a necessidade da Escola tratar, através de uma disciplina a que todos os alunos tenham acesso, o fenómeno religioso e a dimensão religiosa/espiritual do ser humano.

Ainda neste ponto, destacarei o valor educativo da EMRC e o seu contributo, na valorização da dimensão religiosa da Pessoa, para que a escola seja um lugar onde se educa para o humanismo solidário, para a tolerância e para a paz. Numa sociedade democrática onde cresce a violência, o peso da ideologia, a evolução constante e a transformação, a EMRC será na Escola a disciplina específica onde se fomenta a abertura aos outros, ao diferente, onde se cultiva o gosto pela procura da Verdade, onde se incentiva à criatividade e à capacidade de inovar e de transformar o Mundo.

Facilmente se perceberá que a EMRC não poderá ser uma disciplina meramente confessional e terá de, progressivamente, se afirmar no contexto escolar pelo seu currículo específico e pelo contributo indispensável para a formação integral dos alunos. Nesta linha, apresentarei alguns desafios com os quais a disciplina tem de se debater.

No terceiro ponto, abordarei a visão cristã do Homem e do seu desenvolvimento integral. Entrarei pelo campo da antropologia cristã, socorrendo-me da Bíblia e do Magistério da Igreja, nomeadamente da *Gaudium et Spes*, para chegar ao fundamento da EMRC: o ser humano,

enquanto imagem de Deus, é capaz da transcendência, tem uma dignidade pessoal inalienável e, como ser social e criativo, é capaz de intervir de forma positiva no mundo.

Desta parte, quero fazer notar que a antropologia cristã é uma valiosa chave hermenêutica que pode ajudar os alunos a procurar o sentido para a existência, a lidar com a fragilidade e a construir um projeto de vida assente em valores sólidos que os capacitem para construir de um mundo sempre melhor.

Neste capítulo, depois de apresentado o contexto geral da escola e das turmas em que lecionei durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES), passarei a abordar a Unidade Letiva (UL) 3 – o Projeto de Vida. O Perfil do Aluno aponta que o objetivo geral dos sistemas educativos é formar pessoas autónomas e responsáveis através da combinação de conhecimentos, capacidades e competências que lhes permitam criar um projeto de vida. Neste sentido, abordarei a importância desta Unidade Letiva e o seu interesse pedagógico para demonstrar o seu contributo imprescindível para o currículo dos alunos.

A terminar esta parte, explicitarei o processo de gestão e as estratégias usadas nas aulas como forma de tornar patente o contributo que esta Unidade Letiva dá para que os alunos adquiram as competências apontadas pelo Perfil do Aluno do Século XXI.

Para realizar o trabalho fiz uma ampla pesquisa bibliográfica. Felizmente, existem muitos trabalhos publicados sobre a EMRC, sobre as suas finalidades, objetivos e o seu contributo para o currículo dos alunos. Contudo, são poucos os autores que tratam da questão que me parece central e específica desta disciplina: a dimensão religiosa da pessoa. Isto leva-me a afirmar, desde já, que o presente trabalho constitui alguma novidade.

No que se refere ao Perfil do Aluno, a bibliografia é ainda escassa. No entanto, fruto dos documentos que foram publicados na sua sequência, nomeadamente, as Aprendizagens Essenciais de cada disciplina, já me foi possível estabelecer uma relação mais fiável entre a EMRC e os Princípios, Visão de aluno e Áreas de competência que o Perfil preconiza.

# 1. Apresentação do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade

## Obrigatória

### 1.1. Contextualização Histórica e Social do Documento

Através do Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho, foi criado, pelo Ministério da Educação, um grupo de trabalho que tinha como missão definir o perfil de saída dos jovens de 18 anos de idade, no final dos 12 anos de escolaridade obrigatória. Em fevereiro de 2017, foi então apresentado um relatório que esteve em discussão pública, tendo sido homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho.

As referências normativas principais que suportam este documento constam da Constituição da República Portuguesa<sup>2</sup> (CRP), da Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>3</sup> (LBSE) e dos diplomas legais que lhes seguiram e as concretizam.

Da CRP destacam-se<sup>4</sup>: o artigo 43.º, que garante a liberdade de aprender e ensinar; o artigo 70.º, que garante a especial proteção aos jovens na efetivação dos seus direitos económicos, sociais e culturais; o artigo 73.º, que assegura o direito à educação; o artigo 74.º, que estabelece o direito ao ensino; o artigo 77.º, que prevê o direito de participação democrática no ensino; e o artigo 79.º, que dita o direito à cultura física e ao desporto.

Na mesma linha<sup>5</sup>, surge a LBSE, afirmando o princípio geral de que todos os cidadãos têm direito à educação, devendo o Estado levar a cabo uma democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. No artigo 7.º, são determinados os objetivos gerais da educação: a) assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses, que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus

---

<sup>2</sup> Decreto de 10 de abril de 1976, que aprovou a Constituição da República Portuguesa.

<sup>3</sup> Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

<sup>4</sup> Cf. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, *Relatório Técnico: Perfil do Aluno: Competências para o século XXI*, CNE, Lisboa, 2017, p 20-35.

<sup>5</sup> Cf. *Ibidem*.

interesses e aptidões, da capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico e da criatividade, sentido moral e sensibilidade estética; *b*) promover a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social; *c*) e criar condições para o sucesso escolar e educativo de todos os alunos. O n.º 2 do artigo 47.º diz que todas as componentes curriculares devem contribuir, de forma sistemática, para a formação pessoal e social dos educandos, favorecendo a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos.

Desde então, a legislação foi consubstanciando estes princípios, tendo-se constituído o currículo e a sua gestão tal como os conhecemos hoje.

Além disto, foram tidos em conta documentos educativos de âmbito nacional como suporte das ideias aqui apresentadas, entre os quais<sup>6</sup>: o Perfil Cultural Desejável do Diplomado do Ensino Secundário (1988); o Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais (2001); Educação para a Cidadania – Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário (2011) e a Recomendação n.º 3/2012 sobre o prolongamento da escolaridade universal e obrigatória até ao 12º ano ou até aos 18 anos, do Conselho Nacional de Educação.

Há ainda outros referenciais de competências para o século XXI que serviram de inspiração para este nosso documento. Os principais que vale a pena salientar são os referenciais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), da União Europeia (EU) e do *Partnership for 21st Century Skills*, os quais forneceram a conceptualização das competências a partir do qual o nosso documento foi construído. Começou por ser desenvolvido, a partir de 2004, o Quadro Europeu de Qualificações, o qual definiu as competências-chave e aptidões transversais, adotadas, entretanto, por todos os Estados membros da União Europeia, fruto da Recomendação 2008/C111/01/CE do Parlamento

---

<sup>6</sup> Cf. *Ibidem*.

Europeu e do Conselho. Este quadro consiste numa estrutura de níveis de qualificação descritos em termos de resultado de aprendizagem (conhecimento, aptidões e competências).

Numa sociedade baseada no conhecimento, há competências essenciais, fundamentais para cada indivíduo, daí que todos os referenciais apontam a necessidade de competências nas áreas da colaboração, comunicação e tecnologias de informação e comunicação, aptidões sociais e culturais, a criatividade, o pensamento crítico, a resolução de problemas e a produtividade<sup>7</sup>.

A este propósito, consciente da complexidade atual do mundo, Perrenoud defende uma escola assente em competências fulcrais que permita aos alunos serem, já na escola, atores e não apenas consumidores:

“ [...] a abordagem por competências transforma os saberes disciplinares em recursos para resolver problemas, realizar projetos, tomar decisões; em vez de assimilar incessantemente conhecimentos acreditando que eles «compreenderão mais tarde para que é que servem», os alunos veriam imediatamente os conhecimentos, quer como base conceituais e teóricas de uma acção complexa, quer como saberes processuais (métodos e técnicas) orientados para a acção”<sup>8</sup>.

Por seu lado, Voogt e Roblin notam<sup>9</sup>, no seu trabalho de comparação dos diferentes referenciais que todas estas competências têm uma natureza complexa, interdisciplinar, implicam, para o seu desenvolvimento, o profissional docente e vários outros parceiros. A este propósito, dizem os referidos autores que “A introdução de temas interdisciplinares, a serem abordados dentro e por várias disciplinas, podem contribuir para tornar estas conexões [entre os conteúdos disciplinares e as competências para o aluno do século XXI] mais fortes”<sup>10</sup>.

---

<sup>7</sup> Cf. J. VOOGT & N. ROBLIN, “A Comparative Analysis of Internacional Frameworks for 21<sup>st</sup> Century Competences: Implications for Nacional Curriculum Policies”. In *Journal of Curriculum Studies*, 44(3) (2012) 309.

<sup>8</sup> PERRENOUD, *Porquê construir competências a partir da escola?*, Asa Editora, Porto, 2001, 15.

<sup>9</sup> Cf. J. VOOGT & N. ROBLIN, “A Comparative Analysis of Internacional Frameworks for 21<sup>st</sup> Century Competences: Implications for Nacional Curriculum Policies”, 308.

<sup>10</sup> *Ibidem*, 317.

## 1.2. Contexto Social

O Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória surge num contexto marcado pelos grandes desafios - sociais, económicos, religiosos e ambientais – trazidos pela globalização e pelo desenvolvimento tecnológico acelerado. Diz, logo na introdução do Perfil do Aluno:

“O mundo atual coloca desafios novos à educação. O conhecimento científico e tecnológico desenvolve-se a um ritmo de tal forma intenso [...]. As questões relacionadas com a identidade e segurança, sustentabilidade, interculturalidade, inovação e criatividade estão no cerne do debate atual”<sup>11</sup>.

Ora, a escola atual tem de dar resposta a estes novos reptos, assegurando aos alunos conhecimentos, capacidades, atitudes e valores que lhes permitam ser protagonistas e construtores de um mundo e de um futuro melhores.

Em relação ao papel da escola nesta fase de globalização, de mudança e de incerteza, cabe-lhe “preparar jovens para empregos que ainda não foram criados, para tecnologias que ainda não foram inventadas, para resolver problemas que ainda não foram antecipados”<sup>12</sup>.

Levantam-se, então, duas questões fundamentais à escola<sup>13</sup>:

- de que tipo de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores vão necessitar os estudantes para ter sucesso e modelar o seu mundo?
- como podem os sistemas educativos desenvolver esse tipo de competências?

Perante isto, torna-se claro que a escola, “enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem múltiplas literacias que

---

<sup>11</sup> G. O. MARTINS *et al.*, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, Lisboa, Ministério da Educação, 2018, 7.

<sup>12</sup> ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO (OCDE), *Future of Education and Skills: Education 2030*, 2018, 2.

<sup>13</sup> *Cf. Ibidem*, 2.

precisam de mobilizar”<sup>14</sup>, e o currículo precisam de adequações que lhes permitam “uma capacitação e qualificação mais eficazes de todos os cidadãos, no plano económico e cívico”<sup>15</sup>.

Não importa tanto o currículo enciclopédico, mas sobretudo assegurar a aprendizagem de todos os alunos<sup>16</sup>, de forma a garantir que estes sejam cidadãos empenhados e ativos, empreendedores e responsáveis. Diz Guilherme Martins: “o que distingue o desenvolvimento do atraso é a aprendizagem. O aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e a aprender a ser”<sup>17</sup> constituem elementos que garantem que os alunos estarão preparados para encarar os desafios do futuro, sendo capazes de construir um projeto de vida assente em valores éticos sólidos, isto é, centrados “na pessoa e na dignidade da humana como valores fundamentais”<sup>18</sup> que lhes permitam, a par da realização pessoal, contribuir para a construção da *polis*.

É, de facto, necessário preparar os alunos para pensarem por si e para saberem colaborar, cooperar e conviver, desenvolvendo a capacidade de resolverem problemas complexos, de questionar o saber estabelecido, de integrar o conhecimento emergente e de o comunicar de forma eficiente.

A este propósito, diz Guilherme de Oliveira Martins: “perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadão ativos”<sup>19</sup>.

Convém notar que estas competências fundamentais para os alunos do século XXI não são novas. Há muito que o pensamento crítico e a resolução de problemas, por exemplo, estão

---

<sup>14</sup> G. O. MARTINS *et al.*, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, 10.

<sup>15</sup> H. PERALTA, M. C. ROLDÃO & L. MARTINS, *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário para a Construção de Aprendizagens Essenciais Baseados no Perfil dos Alunos*, Lisboa, Ministério da Educação, 2017, 10.

<sup>16</sup> Cf. J. ALVES & I. CABRAL (org), *Uma Outra Escola é Possível – Mudar as Regras da Gramática Escolar e os Modos de Trabalho Pedagógico*, Faculdade de Educação e Psicologia, Porto, 2017, 12.

<sup>17</sup> G. O. MARTINS *et al.*, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, 7.

<sup>18</sup> *Ibidem*, 7.

<sup>19</sup> *Ibidem*, 5.

associados ao desempenho acadêmico e aos processos de ensino aprendizagem. Apontava Delors:

“Face aos múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. [...] a Comissão [Internacional sobre Educação para o Século XXI], pois, faz questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo tanto das pessoas como das sociedades”<sup>20</sup>.

Na verdade, sabemos bem que a resolução dos problemas que afetam o mundo atualmente, como a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões ou as guerras, não se resolvem milagrosamente com a educação. Todavia, esta é, talvez, o mais poderoso instrumento para um desenvolvimento humano mais harmonioso e autêntico<sup>21</sup>.

### **1.3. Principais Conceitos que Estão na Base do Perfil do Aluno**

Logo na introdução ao Perfil do Aluno, é dito que se trata de “um perfil de base humanista”<sup>22</sup>. Claramente, aponta-se para o referencial ético maior que orienta toda a atividade da escola e de todos os agentes educativos: a dignidade da pessoa humana.

Uma educação humanista dá valor às relações interpessoais e ao crescimento que destas resulta. Cada pessoa cresce com as influências dos outros e ela mesma instiga a sociedade quanto interage com esta. Salienta-se, então, que no centro do processo de ensino-aprendizagem está a relação, como no-lo diz Maria do Céu Roldão:

“Ensinar consiste, do ponto de vista em que nos colocamos, em desenvolver uma ação especializada, fundada no conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária, isto é de acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem ativamente a aprendizagem do outro, embora não a possam garantir

---

<sup>20</sup> J. DELORS, *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, Edições ASA, Porto, 1996, 11.

<sup>21</sup> Cf. *Ibidem*.

<sup>22</sup> G. O. MARTINS *et al.*, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, 6.

em absoluto, já que o sujeito aprendente terá de desenvolver os correspondentes procedimentos de apropriação.”<sup>23</sup>

Educar é um processo pelo qual a relação do educando consigo mesmo e com o mundo que o envolve se reconfigura na medida em que as coisas, e ele próprio, adquirem um novo valor, um novo interesse, fruto da nova forma de ver que os torna mais atraentes, mais entusiasmantes. Neste sentido, creio que o objeto da educação são as coisas, a realidade. E o trabalho dos educadores é revelar a beleza, o fascínio de todas as coisas, da realidade e deixar-se fascinar e educar sempre pela realidade. Como nos diz Duque:

“A educação para a beleza - através da educação para a arte, por exemplo - é a educação para um gosto exigente, que se eleva acima da banalidade quotidiana e é capaz de admirar e apreciar as maiores realizações culturais humanas [...]”<sup>24</sup>.

O Perfil do Aluno, ao colocar o assento nesta base humanista, corrige a trajetória da educação que terá ainda de reerguer-se da ausência de finalidades e da exagerada acentuação da função de integração social e profissional, fruto do longo processo de modernização pelo qual passou<sup>25</sup>. Durante muito tempo, a finalidade da escola/educação era concebida como toda e qualquer ação de utilidade social, em ordem à continuidade e reprodução do sistema. Neste sentido, a educação organizou-se, unilateralmente apoiada na racionalidade, de modo a cumprir a sua função de integração social, mas continua carente de sentido para tudo isso.

As dificuldades da escola/educação em criar narrativas que deem sentido ao quotidiano, despertem para a beleza, para a verdade e para bondade do mundo provocaram a falta de horizonte de tantos alunos e professores<sup>26</sup>. Em contrapartida, o Perfil do Aluno aponta um novo

---

<sup>23</sup> M.C. ROLDÃO, *Diferenciação Curricular Revisitada: Conceitos, Discurso e Práxis*, Porto Editora, Porto, 2003, 20.

<sup>24</sup> J. M. DUQUE, “Sobre a Educação Integral do Ser Humano”, *In Pastoral Catequética* 26 (2013), 19.

<sup>25</sup> Cf. N. POSTEMAN, *O Fim da Educação: Redefinindo o Valor da Escola*, 20.

<sup>26</sup> Cf. *Ibidem*, 30.

caminho baseado na aquisição de competências humanas que poderão trazer benefícios tanto aos alunos como à sociedade no seu todo.

Neste contexto, apresenta-se o conceito de inclusão. Logo a abrir o documento fala-se em “cidadania inclusiva”<sup>27</sup> e em “inclusão como exigência”<sup>28</sup>. Em consonância com o valor da dignidade humana, defende-se aqui que todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontrem na escola um lugar que lhes possibilite a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social.

Pelo seu projeto educativo plural e pela criação de condições e espaços de participação social, a escola é um lugar privilegiado para que cada aluno desenvolva as suas potencialidades e encontre resposta para as suas necessidades e expetativas.

Intimamente associado a este conceito de inclusão está a noção de diferenciação pedagógica que Maria do Céu Roldão expressa assim:

“No essencial, diferenciar significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas. (...) Diferenciam-se os métodos pedagógicos e as atividades para corresponder às diferentes vias de acesso e pontos de partida dos alunos, mas para que assim todos cheguem a um nível mais elevado de aprendizagem”<sup>29</sup>.

Percebemos então que diferenciar é estabelecer diferentes caminhos para que cada aluno possa atingir as competências previstas, isto sem nunca “estabelecer diferentes níveis de chegada por causa das condições de partida”<sup>30</sup>. No fundo, a inclusão diz o esforço de, sem hierarquizar metas para alunos diferentes, tentar por todos os meios, os meios mais diversos, que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes de que todos

---

<sup>27</sup> G. O. MARTINS *et al.*, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, 6.

<sup>28</sup> *Ibidem*.

<sup>29</sup> M. C. ROLDÃO, *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*, Ministério da Educação, 1999, 40.

<sup>30</sup> M. C. ROLDÃO, *Diferenciação Curricular Revisitada: Conceitos, Discurso e Práxis*, 37.

precisam na vida pessoal e social para poderem ser cidadãos ativos e comprometidos na construção de um mundo sempre mais belo.

A justificar a importância deste conceito, diz um estudo da UNESCO:

“ [o] maior desafio do sistema escolar em todo o mundo é o da inclusão educacional. Em países economicamente mais pobres trata-se principalmente de milhões de crianças que nunca viram o interior de uma sala de aula. Já em países mais ricos, muitos jovens deixam a escola sem qualificações úteis, enquanto outros são colocados em várias formas de condições especiais, longe das experiências educacionais comuns, e alguns simplesmente desistem, pois as aulas lhes parecem irrelevantes para suas vidas”<sup>31</sup>.

A comprovar esta análise e a importância do conceito de inclusão, abordando o caso dos alunos que concluíram a escolaridade obrigatória sem terem aprendido o essencial e dos dramas sociais a que estão associados estes cidadãos, Maria do Céu Roldão afirma: “São já, na sua grande maioria, alfabetizados e escolarizados sem sucesso – na realidade, iletrados funcionais e desenraizados sociais, os elementos de todas as bolsas de exclusão ou marginalizados das sociedades atuais”<sup>32</sup>.

Outro conceito que merece especial destaque no Perfil do Aluno é o de autonomia. Trata-se da compreensão do sujeito como complexo individual em relação com os outros, capaz de intervir no mundo por sua livre iniciativa.

Ora, o que se pretende da escola é isto mesmo, que ajude o aluno a desenvolver competências que o tornem capaz de relacionar-se com os outros e com o meio envolvente, sendo capaz de pôr a render os seus talentos e de incrementar as suas habilidades de forma autónoma.

Este conceito de autonomia está também muito ligado à forma de organização da escola. Na nossa perspetiva, a autonomia da escola, enquanto instrumento de melhoria da qualidade do

---

<sup>31</sup> O. FÁVERO, W. FERREIRA, T. IRELAND & D. BARREIROS, *Tornar a Educação Inclusiva*, UNESCO, Brasília, 2009, 11.

<sup>32</sup> M. C. ROLDÃO & S. ALMEIDA, *Gestão Curricular. Para a Autonomia dos Professores e das Escolas*, Direção Geral da Educação, 2008, 14.

serviço educativo prestado, é a faculdade que lhe é reconhecida pela lei e pela tutela da educação de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização e flexibilização curricular, da gestão de recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira da escola. Neste sentido a escola teria competências próprias em vários domínios, como a gestão de currículos e programas e atividades e na gestão do pessoal docente e não docente, por exemplo. A possibilidade de gestão do currículo, nas suas mais variadas possibilidades quer de flexibilização horária quer de reconfiguração ou criação de disciplinas é, no nosso ponto de vista, o fator decisivo para considerarmos que existe real autonomia na escola.

A autonomia, da forma que aqui a apresento e que está vertida na legislação atual, é um ótimo instrumento para que se possam criar cenários de aprendizagem verdadeiramente significativos para os alunos que, hoje, parecem desinteressados da escola e sobrecarregados de informações e gadgets que lhes prendem o tempo e a atenção.

A escola é o lugar que nós, que a integramos, construímos. Precisamos então que seja um lugar onde se promova a criatividade, onde se valoriza a diferença e a preocupação com os outros (contrário da indiferença).

Entre nós, o Decreto-Lei n.º 55/2018 estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Com isto, fixa-se um novo quadro de autonomia e flexibilidade curricular que, segundo creio, é um bom passo em ordem à autonomia das escolas.

Recentemente, as escolas podem gerir até 25% da carga horária semanal inscrita nas matrizes curriculares base, por cada ano de escolaridade, com a possibilidade de gestão ou criação de disciplinas que vão ao encontro das especificidades dos alunos e das suas

necessidades, bem como de criação de projetos que incluam mais do que uma área do saber e mais do que um professor (coadjuvação).

Assim, a autonomia da escola está, sem dúvida, ao serviço dos alunos possibilitando-lhes aceder, de forma diferenciada, às competências que lhes são fundamentais para poderem crescer harmoniosa e autonomamente. Isto dá-se quando a escola é capaz de favorecer aprendizagens diferenciadoras e transformadoras, decorrentes de currículos desenhados a partir da realidade social dos alunos, de forma a torná-los capazes de agir conscientemente num mundo cada vez mais global, no qual se valoriza o espírito crítico e o trabalho cooperativo.

Convém ainda notar a relevância dada à dimensão *pessoa*, conceito que ocorre diretamente 21 vezes ao longo do texto, em detrimento da dimensão *profissional*, que surge apenas uma vez de forma direta e 3 vezes com outras palavras relacionadas.

Sabemos, empiricamente, que há uma enorme variedade de finalidades atribuídas à educação (ser bom cidadão, sucesso profissional, valores...) bem como de métodos (conteúdos ou competências...), mas ficamos com a ideia, a partir do Perfil do Aluno, que o objetivo da educação, da escola é garantir que os alunos se realizem como pessoas na interação com o meio envolvente, com os outros e participando ativamente na causa do bem comum. A este propósito, diz Juan Ambrósio:

“A pessoa do educando e a sua personalização têm de ocupar o lugar mais importante do processo educativo. [...] a escola não se pode construir à volta desta ou daquela disciplina, destes ou daqueles interesses, por muito importantes que eles possam ser, mas tem de ser pensada e construída à volta da pessoa e da sua formação integral.”<sup>33</sup>

## **1.4. O Esquema Concetual do Perfil do Aluno**

O Perfil do Aluno apresenta-se estruturado a partir de quatro elementos: princípios, visão do aluno, valores e áreas de competências.

---

<sup>33</sup> J. F. AMBROSIO, “As religiões na escola”, *In Revista Portuguesa de Ciência das Religiões* 2 (2002), 60.

Os princípios justificam e dão sentido às ações relativas à gestão do currículo feita pela escola e operacionalizam-se nos seguintes conceitos presentes no Perfil do Aluno: base humanista, saber, aprendizagem, inclusão, coerência e flexibilidade, adaptabilidade, sustentabilidade e estabilidade.

A visão do aluno surge dos princípios acima enunciados. Neste ponto, explicita-se o que é esperado dos alunos, enquanto cidadãos, à saída da escolaridade obrigatória. O perfil apresenta as seguintes competências<sup>34</sup> a serem adquiridas pelos alunos:

- munido de múltiplas literacias
- livre, autônomo e responsável
- consciente de si próprio e do mundo
- capaz de lidar com a mudança
- conhecedor da importância das artes, das humanidades da ciência e da tecnologia
- capaz de pensar crítica e autonomamente
- criativo
- colaborativo e com capacidades de comunicação
- apto pra continuar a aprender ao longo da vida
- respeitador da dignidade humana e do exercício da cidadania plena
- capaz de rejeitar todas as formas de discriminação e de exclusão social

Na noção de valor converge a busca de uma ética de conteúdo que tenha em conta todas as dimensões do ser humano. O Perfil do Aluno apresenta os seguintes valores<sup>35</sup> a serem cultivados especialmente durante a escolaridade obrigatória:

- responsabilidade e integridade;
- excelência e exigência;

---

<sup>34</sup> Cf. G. O. MARTINS *et al.*, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, 15.

<sup>35</sup> Cf. *Ibidem*, 17.

- curiosidade, reflexão e inovação;
- cidadania e participação;
- liberdade.

As áreas de competências são aqui entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores que capacitam os alunos a investir permanentemente na sua formação. São apresentadas 10 áreas de competências<sup>36</sup>:

- linguagens e textos
- informação e comunicação
- raciocínio e resolução de problemas
- pensamento crítico e pensamento criativo
- relacionamento interpessoal
- desenvolvimento pessoal e autonomia
- bem-estar, saúde e ambiente
- sensibilidade estética e artística
- saber científico, técnico e tecnológico
- consciência e domínio do corpo

Assim, as competências a desenvolver, suportadas nos princípios e na visão do aluno visam dotar o aluno das ferramentas cognitivas, emocionais e sociais que lhes permitam alcançar a realização pessoal e profissional, mediante a consecução de um projeto de vida alicerçado no valor da dignidade da vida humana e tendo por objetivo o bem comum da sociedade.

---

<sup>36</sup> Cf. *Ibidem*, 19.

Este esquema conceitual prevê que todos os intervenientes no processo educativo sejam verdadeiros atores, isto é, desempenhem o seu papel, contribuindo para que se instaure efetivamente uma “cultura científica e artística de base humanista”<sup>37</sup>.

## 1.5. Implicações Práticas<sup>38</sup>

Este perfil, construído para ser a base e também o horizonte dos currículos escolares implica alterações<sup>39</sup> profundas quer nas práticas pedagógicas e didáticas, quer na forma de organização da escola. Vejamos agora sete pontos em que devem acontecer mudanças sugeridas pelo Perfil do Aluno<sup>40</sup>.

**Primeiro:** integração do currículo local. Sugere-se que sejam abordados conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida dos alunos ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere.

**Segundo:** experimentação e questionamento. O perfil indica que a organização do ensino deve prever a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, dentro e fora da sala de aula, atividades de observação, questionamento da realidade e integração dos saberes.

**Terceiro:** multi, inter e transdisciplinaridade. Através da organização de atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a partilha de saberes, e da realização de projetos intra ou extraescolares, o aluno deve tomar consciência de si, dos outros e do meio.

**Quarto:** literacia da informação e literacia digital. Pela organização do ensino, deve prever-se a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias e das tecnologias da informação e comunicação.

---

<sup>37</sup> Cf. G. O. MARTINS *et al.*, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, 10.

<sup>38</sup> Seguimos de perto *Ibidem*, 31.

<sup>39</sup> Cf. *Ibidem*, 27.

<sup>40</sup> Cf. *Ibidem*, 24.

**Quinto:** resolução de problemas. Há de promover-se, de modo sistemático e intencional, dentro e fora da sala de aula, atividades que permitam aos alunos fazerem escolhas, confrontar pontos de vista, resolver questões complexas e tomar decisões com base em valores eticamente sólidos.

**Sexto:** cidadania ativa. A escola deve criar espaços e tempos para que os alunos possam intervir livre e responsabilmente.

**Sétimo:** valorização da dimensão global da intervenção do aluno. Na avaliação das aprendizagens dos alunos, deverá ser valorizado o trabalho de livre iniciativa, incentivando-se a intervenção espontânea e positiva no meio escolar e na comunidade.

O que o Perfil do Aluno vem propor é uma nova forma de conceber os atos de ensinar e de aprender bem como uma nova conceção do que é ser aluno e professor. Estes agora centrados numa nova forma de relação, mais inclusiva e democrática, onde ambos têm um papel preponderante no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, o núcleo da ação pedagógica passa a ser a relação entre os alunos, o professor e o património cultural do qual todos se adentram.

Já não podemos afirmar que são os saberes, os interesses e as necessidades dos alunos que deverão constituir a fonte do trabalho a promover dentro da sala de aula. Tais saberes, interesses e necessidades são fatores a ter em conta, contudo o principal é apresentar o mundo aos alunos, ajudando-os a conhecer e a confrontar-se com outros modos de pensar e de agir, outros conhecimentos e outras atitudes. Neste contexto, continuam a ter grande relevância os conteúdos, as informações, bem como as aulas expositivas ou de tutorias.

A reflexão sobre os métodos pedagógicos é importante, contudo o Perfil do Aluno, pelas suas acentuações, faz-nos perceber que não são os métodos que, só por si, permitem caracterizar a perspetiva pedagógica de uma escola. Os métodos são ferramentas que se utilizam, por isso todos eles podem ser considerados válidos, quando usados de forma conveniente e com a intenção de fazer aprender ou adquirir determinada competência.

## **2. Contributo da EMRC para o Desenvolvimento Integral do Aluno**

### **2.1. A Importância da Dimensão Religiosa na Educação Integral do Aluno**

O ser humano constitui-se como pessoa fruto de múltiplas e complexas relações. Enquanto seres unos e únicos, os humanos constroem-se através de um processo educativo. É na complexa reciprocidade entre sujeito e cultura que se desenvolve a educação pessoal dos indivíduos, a construção de uma identidade.

Cada ser humano é marcado, na sua diferença pessoal, pela dimensão biológica e pela dimensão espiritual ou religiosa<sup>41</sup>. Pela sua constituição corpórea, cada ser é único e irrepetível, o que o torna distinto de todos os outros seres. Pela sua dimensão espiritual cada sujeito descobre-se capaz de se abrir aos outros, em relação, para o acolhimento e para a dádiva, abrindo-se, deste modo, a uma dimensão transcendente em relação a si mesmo e em relação ao mundo que o rodeia. É esta dimensão que constitui cada sujeito como ser humano e como pessoa única e irrepetível<sup>42</sup>.

Sendo cada sujeito humano único e irrepetível, com uma identidade inconfundível, capaz de se abrir ao transcendente, isso significa que a relação com o outro é constituinte da identidade de cada sujeito. Cada identidade pessoal só pode surgir e manifestar-se no leque das relações com outras identidades. Assistimos aqui a uma articulação plural: cada ser humano faz a “experiência de existir a partir de outros, de existir com os outros e de existir para os outros”<sup>43</sup>.

Em relação a tal movimento de relação, diz Figueiredo:

---

<sup>41</sup> CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA (CEP), “Educação Moral e Religiosa Católica, Um Valioso Contributo para a Formação da Personalidade”, *In Pastoral Catequética* 5 (2006), 10.

<sup>42</sup> Cf. J. DUQUE, “Sobre a Educação Integral do Ser Humano”, *In Pastoral Catequética* 26 (2013), 14.

<sup>43</sup> *Ibidem*, 16.

“É algo próprio do ser humano, pois o situa na condição transcendente, sem perda da sua realidade imanente. Então poderíamos dizer que: ser humano é ser religioso; e ser religioso é ser humano. Duas faces inseparáveis de um único ser qualificado como religioso. É religioso por conta dos ideais e propósitos de uma vida humana na sua plenitude”<sup>44</sup>.

Por outro lado, é importante afirmarmos aqui a dimensão cultural da religião e o seu papel na construção da identidade pessoal de cada pessoa que se define sempre na relação com a transcendência, com os outros. Sobre a importância do outro no conceito de liberdade e de identidade pessoal, diz Guilherme de Oliveira Martins:

“Uma das consequências da tirania da indiferença com que lidamos hoje está na perda da importância do “outro”, num momento em que se exigiria, mais do que nunca, o seu reconhecimento. [...] Eis por que razão dar atenção à educação religiosa se exige. No fundo o que está em causa é a informação, a formação e o conhecimento sobre algo de essencial para a compreensão das sociedades e das pessoas”<sup>45</sup>.

A religião é um produto cultural e é, ao mesmo tempo, geradora de cultura. Neste sentido, percebe-se que possa haver uma análise objetiva de caráter histórico e que se possa considerar como chave de leitura para o Homem se situar e descobrir o sentido do mundo, da sua existência pessoal. Há, efetivamente, na história da humanidade sinais e marcas próprios da atividade simbólica da religião, cujo sentido profundo ultrapassa as capacidades da razão.

Na verdade, não se pode compreender cabalmente todas as diversas manifestações culturais e artísticas se não se conhece o movimento que esteve na sua origem. Assim, o conhecimento das religiões é fundamental para se conhecer verdadeiramente o mundo, tal é a ligação que existe entre religião e cultura, cultura e sentido da vida e fé numa salvação que advém do transcendente. “Não podemos compreender o fenómeno histórico e a sua evolução sem procurar entender as opções religiosas e a sua razão de ser”<sup>46</sup>, diz Guilherme de Oliveira

---

<sup>44</sup> A. FIGUEIREDO, *Fundamentos Filosóficos dos Valores no Ensino Religioso*, Vozes, Pretrópolis, 2001, 35.

<sup>45</sup> CEP, “Educação Moral e Religiosa Católica, Um Valioso contributo para a formação da personalidade”, 72.

<sup>46</sup> G. O. MARTINS, “O Conhecimento do Fenómeno Religioso”, *In Pastoral Catequética* 5 (2006), 70.

Martins, referindo-se à importância do ensino religioso escolar e acrescenta: “uma sociedade que perde a memória das suas raízes entra em decadência, caindo na lógica da harmonização e da indiferença”<sup>47</sup>.

Em contexto escolar, é fundamental o ensino religioso para a construção de sentido face ao real, ao mundo, à condição frágil da humanidade, à aquisição de competências éticas e sociais plurais. Partimos do pressuposto de que a educação se afirma sempre num quadro de valores, dentro da cultura em que se insere. Neste sentido, sendo a religião uma instância de sentido, não pode uma educação integral prescindir do seu contributo para a humanização e inculturação dos alunos. A este respeito, diz Moreira:

“A escola, enquanto instituição formal de educação, não pode ter do Homem uma visão redutora, mas uma atitude de acolhimento de todas as vertentes que informem a construção do Homem integral. O regresso à cultura supõe reencontrar o Homem cultural, o mesmo é dizer, o Homem poético e artífice, e não meramente o Homem especializado e estandardizado, capaz de jogar a vida e chegar até onde for possível”<sup>48</sup>.

Sendo a educação um processo de construção da identidade pessoal do aluno, na sua relação com o meio e com os outros e na sua responsabilidade pela construção da cidade e pelos outros que a habitam, não lhe pode passar ao lado uma educação para a diferença, para o transcendente. Dito doutra forma, o religioso é uma dimensão essencial do ser humano e isso diferencia-o de todos os outros seres vivos. Assim, cada pessoa tem o direito a ser acompanhada no crescimento da sua dimensão religiosa. Enquanto chave para a compreensão do mundo e da vida, o religioso merece ser ensinado/aprendido como todas as outras disciplinas.

O ser humano está intrinsecamente aberto para a transcendência, para o outro, para a escuta, para o acolhimento, para dar sentido à sua vida através da abertura ao mistério. Assim,

---

<sup>47</sup> *Ibidem*, 70.

<sup>48</sup> C. M. M. MOREIRA, “O Ensino Escolar da Religião e a Finalidade Cultural da Educação”, *In Humanística e Teologia* 34:1 (2013), 214.

o ensino religioso escolar tem um fundamento ontológico, pois pertence à própria natureza e estrutura do ser humano<sup>49</sup>. O sociólogo Alfredo Teixeira corrobora esta visão quando afirma:

“[As estratégias no domínio do ensino religioso escolar visam iniciar os alunos] na compreensão da pluralidade das vivências religiosas, o que não exclui a possibilidade desse conhecimento se revelar auto-conhecimento, ou seja, entrar em relação com a sua experiência. O acesso cultura aos universos religiosos, neste contexto, não se encontra forçado à clausura do laboratório ou limitado por abstrações sociais”<sup>50</sup>.

## 2.2. O Cenário Religioso Contemporâneo

O panorama religioso contemporâneo é um cenário em movimento, cujo centro se encontra no indivíduo. O fenómeno religioso centrado no indivíduo é uma realidade que existe desde sempre, o que é facilmente comprovável na via mística e na via ética. O individualismo religioso, segundo o pensamento de Hervieu-Léger, “constitui o indivíduo no próprio movimento pelo qual este se desprende de si próprio para se entregar a Deus; por outro lado, ele desvaloriza absolutamente as realidades mundanas que fazem obstáculo a essa união com o divino”<sup>51</sup>.

Assistimos a uma radical tomada de consciência da autonomia do indivíduo em relação à sociedade na qual está imerso e ao surgimento das condições que lhe permitem pensar e decidir por si próprio, sem se fazer depender de qualquer instituição ou sistema. Se o individualismo religioso por si mesmo não é a novidade, esta encontra-se na sua absorção no individualismo moderno. Diz Juan Martin Velasco a este propósito: “a progressiva imersão dos jovens no clima pós-moderno, leva-os a tomar nas suas próprias mãos a orientação da sua própria vida à margem dos modelos dos seus pais e mestres e com frequência contra eles”<sup>52</sup>.

---

<sup>49</sup> Cf. A. ESTANQUEIRO, “O Contributo da Educação Moral e Religiosa para a Formação Integral”, *In Ensino Religioso Escolar* 3 (2001), 126.

<sup>50</sup> A. TEIXEIRA, “A Cultura Religiosa na Escola”, *In Pastoral Catequética* 5 (2006), 65.

<sup>51</sup> D. HERVIEU-LÉGER, *O Peregrino e o Convertido*, Gradiva, Lisboa, 2005, 155.

<sup>52</sup> J. M. VELASCO, *La Situación Religiosa de los Jovenes en Europa. Ensayo de Interpretación y Propuestas de Acción*, 11.

A expressão ‘nebulosa místico-esotérica’ descreve “uma religiosidade inteiramente centrada no indivíduo e na sua realização pessoal”<sup>53</sup>, na sua experiência e verdade pessoal, cujo objetivo é o autoaperfeiçoamento, como acesso a um estado superior do ser, através de práticas psicocorporais, assentes numa visão otimista do Homem. “A salvação visada diz respeito à vida do mundo e pode ser entendida como saúde, bem-estar, vitalidade, beleza”<sup>54</sup>. Nas religiões históricas encontramos também estas tendências, as quais “ilustram de modo muito exato o fenómeno da absorção do individualismo religioso no individualismo moderno”<sup>55</sup>.

Hervieu-Léger descreve de forma muito assertiva o fenómeno do individualismo religioso moderno, quando diz: “caracteriza-se pelo acento que coloca na realização pessoal do indivíduo, mas igualmente pelo reconhecimento que confere às realidades do mundo no qual este indivíduo se move de forma autónoma”<sup>56</sup>.

Uma explicação para isto parece encontrar-se no facto de Deus ter sido colocado ao alcance do Homem e, ao mesmo tempo, afastado da esfera das atividades humanas. O que está na origem da atual reconfiguração das crenças tem a ver com a progressiva mutação do sentido do sagrado. A este propósito, Andrés Murillo afirma que as realidades humanas e divinas formam um único âmbito, devido à “mutação produzida pelo paulatino trânsito desde um estatuto onto-teológico transcendente que separa o Homem do divino em dois âmbitos de realidade definitivamente separados, a outro imanente”<sup>57</sup>.

Por um lado, afirma-se, no Iluminismo, a proximidade íntima e amigável do Homem com um Deus que se conhece pelo coração, e, por outro, estabelece-se uma coexistência indiferente entre ambos, assegurando ao Homem a possibilidade de afirmar a sua autonomia. Deus próximo, de um lado; Deus longínquo, do outro. De uma parte, o desenvolvimento pessoal do indivíduo e da outra a plena autonomia das atividades humanas. Estes dois movimentos são

---

<sup>53</sup> D. HERVIEU-LÉGER, *O Peregrino e o Convertido*, 158.

<sup>54</sup> *Ibidem*, 158.

<sup>55</sup> *Ibidem*, 159-160.

<sup>56</sup> *Ibidem*, 161.

<sup>57</sup> A. C. MURILLO, *Los Nuevos Modos de Creer de los Jóvenes: Una Interpretación Sociológica*, 11.

inseparáveis e reforçam-se mutuamente, pois o movimento de ‘intimização’ da relação com Deus, levado às últimas consequências, só deixa subsistir um tipo de piedade, que Hervieu-Léger descreve assim: “puramente interior, subjetiva e privada, cada vez menos suscetível de se exprimir numa fé comunitária partilhada e que exclui desse modo toda a visão de uma presença ativa de Deus na realidade do mundo”<sup>58</sup>.

É aqui que nasce o individualismo religioso moderno. Assistimos a uma busca de vinculações simbólicas fora do âmbito religioso e, concomitantemente, a um aumento da indiferença religiosa.

Um outro traço das correntes religiosas contemporâneas é a busca duma aliança entre religião e ciência<sup>59</sup>, uma vez que a experiência espiritual é concebida como um meio do indivíduo poder exercer domínio sobre o mundo e sobre si mesmo, fora de todo o compromisso com uma igreja particular. O desaparecimento da exigência normativa da religião que antes facilitava a identificação, a construção de um projeto de vida com valores comumente aceites, “obriga os indivíduos a configurar seletivamente a sua identidade tendo por base a experiência e preferências pessoais”<sup>60</sup>. Esta mesma ideia é corroborada por Hervieu-Léger quando afirma:

“As tendências para a subjectivização das crenças religiosas tradicionais, para a rejeição das ‘verdades’ recebidas de outro lado, para a valorização da autenticidade do percurso espiritual que cada um supostamente conduz segundo as suas disposições e interesses são outros tantos indicadores deste movimento, à escala mais geral”<sup>61</sup>.

À primeira vista, quando se impõe, de maneira tão maciça, um individualismo religioso plenamente integrado no individualismo moderno, parece não haver lugar para formas de sociabilidade religiosa, que parecem ser secundárias ou totalmente inúteis. É a afirmação de um «crer sem pertencer». De facto, a lógica da ‘bricolage crente’ torna impossível a constituição

---

<sup>58</sup> D. HERVIEU-LÉGER, *O Peregrino e o Convertido*, 168.

<sup>59</sup> Cf. C. MURILLO, *Los Nuevos Modos de Creer de los Jóvenes: Una Interpretación Sociológica*, 11.

<sup>60</sup> J. M. GARCÍA, *Horizontes de Espiritualidade para los Jovenes en Europa*, 22.

<sup>61</sup> D. HERVIEU-LÉGER, *O Peregrino e o Convertido*, 171.

de comunidades crentes, porque não há “a referência comum a uma verdade partilhada, constitutiva de uma tradição que faça autoridade. A validação do crer permanece uma operação rigorosamente individual: a cada um a sua verdade...”<sup>62</sup>.

No entanto, tem-se assistido a um movimento de proliferação comunitária, naquilo que Andrés Murillo chama de “um inesperado processo de auto produção social de crenças e modos de crer sumamente diverso e heterodoxo”<sup>63</sup>. Por seu lado, Hervieu-Léger justifica este surgimento quando afirma: “quanto mais os indivíduos «recompõem» o sistema de crenças que corresponde às suas necessidades, mais aspiram a trocar essa experiência com outros, (buscando) no exterior a certificação de que as suas crenças são pertinentes”<sup>64</sup>.

Esta validação mútua do crer leva a que as igrejas desenvolvam “formas flexíveis e móveis de sociabilidade, baseadas nas afinidades espirituais, sociais e culturais dos indivíduos”<sup>65</sup>. Como resultado desta diversidade, configura-se um “mosaico de estivos crentes auto construídos, de modos de estar no mundo”<sup>66</sup>. No entanto, prevalece nas grandes religiões um regime institucional da validação do crer, que não exclui, com efeito, que se diferenciem “regimes de validação comunitária do crer que respondem ao desejo de grupos particulares de viverem a sua fé de maneira intensiva”<sup>67</sup>. Todavia, há uma tensão presente entre estes regimes em todas as instituições religiosas, a qual Hervieu-Léger explicita assim:

“a absorção do individualismo religioso no individualismo moderno, em consonância com uma conceção intramundana e subjetivizada da salvação individual, é o advento de um regime de validação mútua do crer, que faz da troca das experiências pessoal o suporte do acesso subjetivo de cada um à ‘sua’ verdade”<sup>68</sup>.

---

<sup>62</sup> *Ibidem*, 173.

<sup>63</sup> A. C. MURILLO, *Los Nuevos Modos de Crer de los Jóvenes: Una Interpretación Sociológica*, 9.

<sup>64</sup> D. HERVIEU-LÉGER, *O Peregrino e o Convertido*, 174.

<sup>65</sup> *Ibidem*, 176.

<sup>66</sup> A. C. MURILLO, *Los Nuevos Modos de Crer de los Jóvenes: Una Interpretación Sociológica*, 16.

<sup>67</sup> D. HERVIEU-LÉGER, *O Peregrino e o Convertido*, 176.

<sup>68</sup> *Ibidem*, 178.

A este quadro, é preciso acrescentar um outro tipo de validação: o das personagens carismáticas, que se encontram dispersas por todos os regimes de validação da crença. Substituindo as figuras tradicionais do poder religioso (padres, pastores, anciãos e outros chefes de comunidades), revelam-se como elementos móveis, que asseguram correntemente a passagem dos indivíduos de um modo de validação do crer a outro. O seu sucesso “prende-se com o facto de fazerem valer uma experiência vivida original”<sup>69</sup>, a qual agrega à sua volta comunidades de discípulos, impondo um regime comunitário de validação do crer.

M. Weber distingue a Igreja como comunidade natural no seio da qual se nasce da seita, “agrupamento voluntário de crente no qual se entra após uma conversão pessoal”<sup>70</sup>. A primeira visa um diálogo com a cultura e a política do seu tempo; a segunda caracteriza-se “pela intensidade do empenhamento quotidiano que requer dos seus membros”<sup>71</sup>. Parece assim evidente que há “uma tendência geral para a erosão do crer religioso institucionalmente validado”<sup>72</sup> e para o surgimento de um “novo mapa de crenças”<sup>73</sup>, algo que afeta e transforma as próprias instituições religiosas, ao mesmo tempo que provoca uma reorganização global da paisagem religiosa.

Nestas circunstâncias, resulta evidente que o ensino religioso em contexto escolar é mais urgente e necessário do que nunca, como forma de garantir uma base de diálogo, de conhecimento mútuo e de respeito pela diferença. Isto mesmo nos recorda Juan Ambrósio quando afirma:

“Todas as questões relativas à realidade da comunicação religiosa não podem, também, ser ignoradas. Conceitos como p. ex. a fé, a graça, o pecado, a justificação, a salvação, fazem parte de um vocabulário que é preciso trabalhar [...]. Neste âmbito, pode-se prestar um contributo

---

<sup>69</sup> *Ibidem*, 181.

<sup>70</sup> *Ibidem*, 183.

<sup>71</sup> *Ibidem*, 183-184.

<sup>72</sup> *Ibidem*, 187.

<sup>73</sup> A. C. MURILLO, *Los Nuevos Modos de Crer de los Jóvenes: Una Interpretación Sociológica*, 16.

importantíssimo para ir desenvolvendo, nos alunos, uma atitude dialogante com as várias religiões, percebendo melhor o que elas querem dizer e propor”<sup>74</sup>.

Por seu lado, Alfredo Teixeira dá-nos conta da iliteracia religiosa que grassa no contexto juvenil e aponta a necessidade de “facilitar o acesso ao universo simbólico das religiões”<sup>75</sup> pois, desenvolve o autor, “Desse conhecimento dependeria a própria legibilidade do mundo – estamos no quadro do que se poderia designar de ‘semiotização’ do religioso”<sup>76</sup>.

### **2.3. Valor Educativo da EMRC**

A compreensão da conceção de que os componentes do currículo devem ser espaços de formação e informação, em que a aprendizagem dos conteúdos deve favorecer a inserção do estudante no dia a dia das questões sociais marcantes, leva-nos a afirmar, desde já, que a formação escolar tem de propiciar o desenvolvimento de capacidades, de tal forma que promova a compreensão da dimensão religiosa da sociedade e dos indivíduos. Diz Maria do Céu Roldão que “Sendo o currículo o conjunto de aprendizagens consideradas socialmente desejáveis e necessárias num dado tempo e sociedade, que a instituição escola tem a responsabilidade de assegurar, a sua operacionalização implica o estabelecimento de programas de ação”<sup>77</sup>.

Esta função socializadora do currículo remete para dois aspetos: o desenvolvimento do indivíduo e o contexto social e cultural, a valorização da cultura da comunidade e simultaneamente o acesso aos conhecimentos relevantes do património universal da humanidade.

Ora, a religião existe encarnada na história e na cultura. Neste sentido, importa haver na escola uma educação que aborde o facto religioso a partir das suas realizações históricas e

---

<sup>74</sup> J. F. AMBRÓSIO, “As Religiões na Escola”, *In Revista Portuguesa de Ciência das Religiões* 2 (2002), 62.

<sup>75</sup> A. TEIXEIRA, “A Cultura Religiosa na Escola” *In Pastoral Catequética* 5 (2006), 53.

<sup>76</sup> *Ibidem*.

<sup>77</sup> M. C. ROLDÃO, *Estratégias de Ensino, o Saber e o Agir do Professor*, Fundação Manuel Leão, Vila Nova de Gaia, 2009, 33.

contando com as suas múltiplas dimensões (doutrinal, histórica, ritual e social). Diz, a este propósito, Guilherme de Oliveira Martins que “[...] o fenómeno religioso constitui um ponto fundamental na formação pessoal e cívica em democracia”<sup>78</sup>.

Na verdade, a EMRC partirá sempre de uma interpretação humanista e humanizadora sobre a natureza humana, nesse sentido deverá ser considerado, então, como um contributo fundamental para uma educação integral dos alunos, para uma educação que é capaz de integrar as diferenças.

A este respeito, diz a Conferência Episcopal Portuguesa (CEP):

“A EMRC tem, pois, um alcance cultural e um valor educativo. Orienta-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>79</sup>.

O ensino religioso escolar tem, então, lugar dentro do quadro educativo, não tanto por motivos confessionais ou identitários de um determinado povo, mas sobretudo por razões culturais, pela necessidade de educar para a diferença, de conhecer bem as diversas identidades culturais. Para se afirmar a própria identidade é necessária a pluralidade, o reconhecimento da alteridade. Esta definição de quem se é acontece sempre na relação com o outro, a qual é sempre geradora de sentido. A procura de sentido a que todos estamos votados a cada instante é o sinal evidente da religiosidade, desta procura de linguagem para se significar.

O sistema educativo, por sua vez, contribui fortemente para a formação do mundo pessoal dos alunos através da criação de um mundo de significações e de valores. Daí o lugar do ensino religioso nas escolas.

---

<sup>78</sup> CEP, “Educação Moral e Religiosa Católica, Um Valioso contributo para a formação da personalidade”, 70.

<sup>79</sup> *Ibidem*, 70.

O ser humano, na sua complexa, polifónica e multifacetada constituição, está inserido numa história maior da qual faz parte o religioso que precisa sempre de ser decodificado e apreendido.

O ser humano expressa-se através da palavra, isto é, de imagens e conceitos, de imaginação e de abstração, e tem capacidade de dotar de sentido a sua existência e de integrar de forma harmónica todos os aspetos que configuram a sua presença no mundo e a realidade que o rodeia, a história. Assim, percebemos que a linguagem tem um papel fundamental na necessidade que todo o ser humano tem de narrar e ser narrado e contribui decisivamente para a passagem do caos à ordem.

Através da fala, o ser humano é capaz de referir-se à realidade e de se referir a si mesmo, isto é, tem possibilidades de atribuir sentido<sup>80</sup> e significação à realidade. O ser humano é, então, um aprendiz que não pode prescindir dos processos de transmissão das estruturas de acolhimento<sup>81</sup> que lhe possibilitam enquadrar-se e ganhar ferramentas próprias para se integrar. Enraizado profundamente nestes processos de transmissão, as estruturas de acolhimento (a família, a cidade e o transcendente) constituem os pontos mais decisivos nesta questão da exercitação simbólica de aprendizagem do mundo e de criação de imagens com sentido<sup>82</sup>.

Esta noção de estruturas de acolhimento refere-se às disposições estruturais partilhadas por todos os indivíduos que delas necessitam desde o seu nascimento como possibilidade de serem acolhidos e reconhecidos.

Quando nasce, o ser humano frágil, indefeso e incapaz de ser autónomo, não está logo definitivamente acolhido e reconhecido, tem necessidade daquelas estruturas para se situar e identificar e integrar os sentimentos e pensamentos. Desde o nascimento e durante toda a infância, a criança precisa de estruturas de acolhimento e de reconhecimento até ganhar a

---

<sup>80</sup> Cf. L. DUCH, *La Educación y la Crisis de la Modernidad*, Paidós Iberica, Espanha, 1997, 18.

<sup>81</sup> Cf. *Ibidem*, 37. Mais tarde o autor refere uma quarta estrutura de acolhimento, a mediação: Cf. L. DUCH, *Un Ser de Mediaciones*, Herder, Barcelona, 2012.

<sup>82</sup> Cf. L. DUCH, *La Educación y la Crisis de la Modernidad*, 37.

competência gramatical que lhe permita adquirir estrutura humana para conseguir nomear e dar sentido à realidade. A aquisição da competência gramatical permitirá mostrar e captar a qualidade das suas relações, ajudará a orientar-se e a integrar-se no mundo. A aquisição destas competências, porém, não termina na infância. Uma vez que a contingência é parte integrante do ser humano, torna-se necessário uma constante aquisição de novas gramáticas. A transmissão de estruturas de acolhimento são ferramentas sempre necessária para dominar e enfrentar a contingência, para fazer o Homem sair “do mutismo, da indiferença e da violência”<sup>83</sup>.

Neste campo, parece urgente o ensino religioso escolar, nomeadamente a EMRC, para que os alunos possam perceber e dar sentido tudo o que concerne à linguagem simbólica tão presente nos mitos, nas liturgias, nos ritos, na literatura ou na arte. De contrário, corremos o sério risco de tornar o aspeto religioso como algo mágico, esotérico ou misterioso.

O ensino religioso escolar destaca duas destas estruturas de acolhimento: o transcendente e a mediação. Pela pedagogia do dom, do acolhimento, da escuta, da contemplação, a EMRC explora esta dimensão fundamental de todo o ser humano – a religiosidade – e permite-lhe ler e interpretar a realidade criando sentido para a própria existência. Diz Fernando Moita Fernando Moita que “Educar é receber os conhecimentos (a memória) de uma comunidade, interpretar o quotidiano e projetar o futuro pessoal e social”<sup>84</sup>. Por seu lado, Juan Ambrósio, corrobora esta visão quando afirma: “é importante desenvolver nos alunos a sensibilidade religiosa, ou seja, a aptidão para perceber a dimensão religiosa da realidade”<sup>85</sup>.

O ensino religioso é ainda fundamental para que possa haver um diálogo dialogal e com sentido com o diferente, com a diversidade que coabita a história. Neste sentido, é premente o

---

<sup>83</sup> Cf. *Ibidem*, 44.

<sup>84</sup> F. MOITA, “A Missão do Professor de EMRC no Contexto da Escola Atual”, *In Pastoral Catequética* 26 (2013), 54.

<sup>85</sup> J. F. AMBROSIO, “As Religiões na Escola”, 62.

conhecimento claro do valor da própria religião para que se possa admirar e aproveitar o que de valioso as outras religiões e culturas apresentam.

Esta disciplina há de estar no sistema de ensino, fruto não de um qualquer regime concordatário ou por força de uma qualquer dominante cultura religiosa, mas fruto da necessidade de desenvolver a cultura do religioso, de potenciar a identidade de cada aluno e de fomentar uma sã relação com a diferença própria de um, num mundo cada vez mais plural. O ensino religioso escolar ajudará a suscitar, a desenvolver e a cultivar a dimensão religiosa da pessoa humana como ser aberto à transcendência, e a assumir uma atitude consciente e madura face à opção de fé de cada um. Além disto, há de promover a valorização e a assunção crítica e criativa da própria cultura em que se inserem. No nosso caso, uma cultura marcadamente cristã, referência sem a qual se empobrece e entorpece o nosso património cultural nas suas mais diversas aceções.

As aulas de EMRC podem proporcionar aos alunos, que sempre se encontram em busca ou com dúvidas, caminhos de reflexão, de integração, de aprofundamento e de busca de razões da própria fé e do ser e agir dos outros. Pela leitura, análise e interpretação da realidade segundo princípios éticos, pode-se aplicar às aulas de EMRC aquilo que Sprinthall diz: “é possível fazer uma leitura crítica da realidade e compreender melhor um determinado comportamento, ou desejar ter outra atitude”<sup>86</sup>, que abra para a alteridade.

Assim, a EMRC poderá contribuir para que os alunos saibam viver pacificamente e em diálogo com os outros que são diferentes, através do desenvolvimento da tolerância e da capacidade de escuta, da valorização e do diálogo com o diferente. Só assim, no encontro com o Outro, se pode construir a identidade pessoal. A EMRC apela sempre aos princípios destacados por Kohlberg que, “no fundo, são princípios universais, da justiça, da reciprocidade

---

<sup>86</sup> N. A. SPRINTHALL & R. C. SPRINTHALL, *Psicologia Educacional*, 177.

e igualdade de direitos humanos e do respeito pela dignidade dos seres humanos como indivíduos”<sup>87</sup>.

Não existem soluções fáceis para os complexos problemas humanos e dilemas morais. Não obstante, os conteúdos de EMRC constituem um forte apelo à formulação de juízos e de decisões pessoais tão necessárias para cada um, individualmente, e para o encontro ativo com o Outro, sobretudo com aqueles que estão em situações de carência e debilidade. Esta busca brota da consciência de que, “numa sociedade democrática - em que os nossos credos apelam para a vida, a liberdade e a busca da felicidade -, cada pessoa tem uma responsabilidade para com todas as outras”<sup>88</sup>.

Em Portugal, herdamos uma história política e religiosa particular: a posição dominante da Igreja Católica durante um longo período político que antecedeu o que agora vivemos. Hoje, embora haja lugar para a manifestação pública da fé e até a possibilidade de se lecionar uma disciplina de pendor Católico na escola pública, assistimos a uma tendência subliminar de remeter a religiosidade para a esfera privada. Não há qualquer obrigatoriedade ou plano abrangente para que todos os alunos tenham acesso a uma disciplina que trate da dimensão religiosa do ser humano ou o fenómeno religioso.

O Estado advoga-se com a laicidade da escola pública para justificar a não obrigatoriedade das aulas de ensino religioso. Com isto, produz-se uma enorme iliteracia religiosa e desconhecimento cultural básico que impossibilita uma abordagem cabal de outros domínios como a literatura, a filosofia, a música, a pintura ou outras expressões artísticas numa elevada percentagem de alunos que por vontade própria ou dos pais não se inscrevem nestas aulas. Mais grave, descarta-se uma dimensão fundamental do ser humano: a dimensão religiosa.

---

<sup>87</sup> L. KOHLBERG, “The Cognitive-Developmental Approach to Moral Development”, *In Phi Delta Kappan* 56 (10), 671 *cit. In* N. A. SPRINTHALL & R. C. SPRINTHALL, *Psicologia Educacional*, 175.

<sup>88</sup> F. MOITA, “A Missão do Professor de EMRC no Contexto da Escola Atual”, 65.

Além disto, a ausência de aulas de educação religiosa oculta a matriz cultural, impossibilita o conhecimento de determinados símbolos e torna difícil às crianças e jovens perceber o calendário, as festas ou tantas tradições, por exemplo. Trata-se, nestas aulas de conhecer as raízes, que no nosso caso português, são crentes, religiosas e especialmente cristãs. Recusar ou ignorar as raízes será criar uma cisão com o passado e tornar difícil a compreensão do presente. Diz, neste contexto, Alfredo Teixeira que “ [...] importa considerar que boa parte dos debates sobre a cultura religiosa na Escola se desenvolvem no terreno dos diagnósticos que apontam para a necessidade de facilitar o universo simbólico das religiões. Desse conhecimento dependeria a própria legibilidade do mundo [...] ”<sup>89</sup>.

A EMRC tem um enorme contributo a dar no processo de aquisição de competências dos alunos, uma vez que esta estrutura o seu Programa e a sua identidade pedagógica nos quatro pilares propostos pelo relatório da UNESCO<sup>90</sup>: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

Aprender a conhecer pressupõe selecionar, aceder, e integrar os elementos de uma cultura geral com espírito crítico e de investigação<sup>91</sup>. A EMRC, por sua vez, torna possível o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenómeno religioso e a dimensão religiosa dos indivíduos (metas A, C, E, F...), levando a que cada aluno estruture a sua identidade e personalidade sempre na busca incessante da verdade, tarefa que ocupa a vida toda do ser humano.

Aprender a fazer pressupõe desenvolver a competência do saber relacionar-se com os outros, em sociedade, saber resolver problemas. A disciplina de EMRC<sup>92</sup> contribui decisivamente para este pilar ao fazer assentar todo o seu Programa na visão cristã do mundo, a qual tem sempre por meta a criação de um mundo mais belo, justo, pacífico e harmonioso

---

<sup>89</sup> A. TEIXEIRA, “A Cultura Religiosa na Escola”, 53.

<sup>90</sup> Cf. J. DELORS, *Educação, um Tesouro a Descobrir*, 77-78.

<sup>91</sup> Cf. *Ibidem*, 77.

<sup>92</sup> Cf. SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ (SNEC), *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, SNEC, Lisboa, 2014, 8.

(meta D) e ao desenvolver uma ética e moral assentes no valor da dignidade da pessoa humana (metas M, N, Q).

Aprender a viver com os outros consiste em desenvolver a compreensão do outro e a perceção das interdependências, na realização de projetos comuns, preparar-se para gerir conflitos, fortalecendo a sua identidade e respeitando a dos outros, respeitando valores como o pluralismo, compreensão mútua e busca da paz<sup>93</sup>. A EMRC apresenta duas metas que concorrem diretamente para a concretização deste pilar: promover o bem comum e o cuidado do outro (meta N) e amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa a comunidade e o mundo (meta P)<sup>94</sup>.

Aprender a ser consiste em desenvolver a personalidade e agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo as responsabilidades pessoais<sup>95</sup>. Todas as metas<sup>96</sup> de EMRC têm por finalidade ajudar o aluno a construir a sua personalidade segundo valores sólidos (meta Q - reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana) e a definir um projeto de vida que tenha como corolário o bem comum.

## **2.4. O Contributo do EMRC para o Humanismo Solidário**

No contexto atual, parece-nos fundamental a EMRC para fomentar e desenvolver a educação à solidariedade numa sociedade e num mundo cada vez mais multicultural e multirreligioso / multiconfessional com muitas comunidades crentes outrora inexistentes no nosso espaço ou desconhecidas.

Neste sentido, parece-nos extremamente necessário dar elementos de conhecimento e de compreensão das diferentes religiões a fim de se favorecer o encontro e o diálogo num contexto internacional cada vez mais intolerante, integrista e conflituoso. Podemos, deste modo,

---

<sup>93</sup> Cf. J. DELORS, *Educação, um Tesouro a Descobrir*, 77.

<sup>94</sup> Cf. SNEC, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, 8.

<sup>95</sup> Cf. J. DELORS, *Educação, um Tesouro a Descobrir*, 78.

<sup>96</sup> Cf. SNEC, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, 8.

concorrer para uma educação integral dos alunos, socorrendo-nos da competência global apresentada pela OCDE, como essencial para lidar num mundo em constante mudança: “[...] capacidade para examinar os assuntos locais, globais e interculturais e [...] compreensão e valorização das diferentes perspectivas e visões do mundo”<sup>97</sup>.

A EMRC é fundamental para suscitar a curiosidade, a abertura ao mundo, a descoberta e o valor da alteridade, do transcendente, para fazer ver a diversidade de respostas que a humanidade dá às questões existenciais.

Sabemos bem que os alunos precisam de saberes básicos que lhes permitam dialogar com o desconhecido e que se reconhecem como saberes em ação, isto é, como competências para agir de forma consciente e regulada por valores, que suportem a dignidade do humano, presente diversidade individual, social, cultural e civilizacional, sendo desta forma capazes de prevenir conflitos e falta de entendimento. Para alcançar tal desiderato, a escola precisa de novas estratégias. O Conselho Nacional de Educação aponta uma dessas estratégias, ao sublinhar o facto de que “envolve uma outra abordagem curricular (tomado o conceito de currículo na sua actual enunciação sistémica), que possa responder com mais adequação e eficácia às novas configurações sociais e aos problemas que delas claramente emergem nas sociedades modernas”<sup>98</sup>.

Neste sentido, a EMRC deve ser compreendida como área de conhecimento, não se constituindo ou confundindo com um espaço de catequese, mas sim da descoberta existencial da vida, no que ela tem de mais radical e de mais profundo. Assim, a EMRC deve ser entendida numa abordagem antropológica, com uma dimensão humana a ser formada e, como área de conhecimento, deve afirmar a sua identidade curricular.

---

<sup>97</sup> OECD, *Trends Shaping Education 2019*, OECD Publishing, Paris, 2019, 30.

<sup>98</sup> CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, *Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no Séc. XXI*, 2004, 21-22.

Nesta perspectiva, a EMRC visa criar as condições para que o estudante possa compreender melhor a vida e abrir possibilidades para o mesmo pensar e agir no mundo em que vive de forma mais humanizada, mais solidário e ética. O ser humano está constantemente à procura do sentido da sua existência, o qual só se encontra quando se descobre a capacidade de interagir com os outros e de partilhar solidariamente a construção de um mundo melhor, como observa Freire:

“O ser humano tornou-se uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença reconhecendo como “si próprio”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também que sonha, que constata, que compara, que avalia, valora, decide, que rompe”<sup>99</sup>.

Nas aulas de EMRC olha-se para a diversidade cultural das sociedades como um enriquecimento e não como uma ameaça, por isso, ali educa-se para o respeito e convivência a partir da luta contra todas as formas de discriminação entre pessoas, buscando a efetiva igualdade de oportunidades. Prova disto é o tema abordado ao longo do todo o currículo de EMRC, nos diferentes ciclos: a dignidade da vida humana<sup>100</sup>. Educa-se, desta forma, para a valorização da vida, no seu todo, para o acolhimento da diversidade, para a luta contra qualquer forma de preconceito, xenofobia ou qualquer outro atentando à vida humana. Promove-se o reconhecimento do outro, do diferente, instaura-se a necessidade de relações baseadas na solidariedade.

A diversidade humana, cultural, religiosa e social manifesta-se na vida quotidiana dos alunos, mesmo no contexto escolar através de uma multiplicidade de atitudes, valores, símbolos, linguagens, formas de vestir, bem como nos referenciais éticos utilizados. A disciplina de EMRC, por seu lado, procura abarcar o conhecimento de toda esta diversidade,

---

<sup>99</sup> FREIRE, *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática da Autonomia*, Paz Terra, São Paulo, 1998, 21.

<sup>100</sup> Cf. SNEC, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, 11.

desafiando os alunos a conhecerem bem a sua identidade pessoal, levando-os a questionar constantemente as suas ações, opções, atitudes e valores, e a procurarem compreender o outro pelo diálogo, pela sensibilidade em relação ao diferente que nos circunda.

Pelo seu Programa, a EMRC contribui decisivamente para a construção da alteridade e do conhecimento pessoal e dos outros, dando espaço e tempo para o conhecimento das diferenças étnicas, políticas, religiosas e sociais que caracterizam a humanidade e promovendo sempre o diálogo e a tolerância em relação ao que é diferente. Valoriza-se, então, a riqueza presente na diferença da trajetória particular de cada membro que compõe a nossa sociedade e promove-se a pluralidade e o convívio com a diferença e como fatores decisivos para a construção de um mundo solidário, onde se vive democraticamente e onde todos têm possibilidade de crescer de forma harmoniosa.

Deste modo, a EMRC corrobora a concepção de Delors quando este afirma que “a educação pode ser um fator de coesão, se procurar ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos”<sup>101</sup>.

Procurando ajudar os alunos a ter uma compreensão mais lata do sentido da vida, a EMRC contribui para que estes exerçam já uma cidadania solidária e cresçam de forma integral, isto é, valorizando todas as dimensões que caracterizam o ser humano. A título de exemplo disto que aqui afirmamos, apresentamos de seguida as aprendizagens essenciais de uma Unidade Letiva de cada ano do ensino básico e do secundário:

<b>Ano</b>	<b>Unidade Letiva</b>	<b>Aprendizagens Essenciais</b>
<b>1º ano</b>	<i>UL3: Cuidar da Natureza</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descobrir a beleza e a diversidade da vida na Terra;</li> <li>• Identificar a Terra como a nossa casa comum;</li> <li>• Promover atitudes de defesa da vida na Terra.</li> </ul>
<b>2º ano</b>	<i>UL1: Ser Amigo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realçar o valor da amizade;</li> </ul>

---

<sup>101</sup> J. DELORS, *Educação, um Tesouro a Descobrir*, 51.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a diversidade: etnia, condição social, género, modos de viver...;</li> <li>• Compreender que o amigo me ajuda a ultrapassar as dificuldades;</li> <li>• Referir em Jesus como Amigo de todas as pessoas;</li> <li>• Escolher o Bem.</li> </ul>
<b>3º ano</b>	<i>UL2: Ser Solidário</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar que todas as pessoas são portadoras de dignidade porque criadas por Deus;</li> <li>• Promover o bem comum e o cuidado do outro;</li> <li>• Participar em ações concretas de solidariedade.</li> </ul>
<b>4º ano</b>	<i>UL2: Crescer na Diversidade</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a experiência humana da diversidade;</li> <li>• Reconhecer que as diferenças, na natureza e na Pessoa, dão beleza à vida;</li> <li>• Assumir que todos somos iguais em dignidade enquanto filhos de Deus;</li> <li>• Acolher os outros nas suas diferenças.</li> </ul>
<b>5º ano</b>	<i>UL4: Construir a Fraternidade</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrever o que é a fraternidade e o seu alcance social e religioso;</li> <li>• Identificar fragilidades e ameaças à fraternidade;</li> <li>• Reconhecer a Regra de ouro do Cristianismo e de outras tradições religiosas;</li> <li>• Promover o valor do perdão nas relações interpessoais;</li> <li>• Comprometer-se na construção de um mundo fraterno que promove o bem comum e o cuidado do outro.</li> </ul>
<b>6º ano</b>	<i>UL1: A Pessoa Humana</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o conceito de pessoa e a sua etimologia;</li> <li>• Distinguir as diferentes dimensões da pessoa: física, intelectual, moral, emocional, social e religiosa:</li> <li>• Identificar como elemento fulcral da mensagem cristã o carácter pessoal da relação de Deus com cada ser humano;</li> <li>• Interpretar o conceito de dignidade humana;</li> <li>• Descobrir as organizações que trabalham pela promoção da dignidade humana;</li> <li>• Assumir os direitos fundamentais da pessoa e da criança.</li> </ul>

<p><b>7º ano</b></p>	<p><i>UL4: A Paz Universal</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a Paz como condição essencial para a convivência humana;</li> <li>• Discutir situações reais de falência da paz;</li> <li>• Identificar atitudes e instituições para a promoção da paz no mundo;</li> <li>• Mobilizar os princípios do diálogo inter-religioso como suporte para a construção da paz e colaboração entre os povos;</li> <li>• Valorizar a Paz como elemento essencial da identidade cristã;</li> <li>• Assumir atitudes responsáveis pela construção da paz.</li> </ul>
<p><b>8º ano</b></p>	<p><i>UL3: A Liberdade</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a realidade humana enquanto espaço onde a pessoa exerce a sua liberdade;</li> <li>• Reconhecer a Pessoa enquanto Ser voltado para o bem;</li> <li>• Apontar situações de manipulação da consciência humana e suas implicações no impedimento ao exercício da liberdade;</li> <li>• Reconhecer na mensagem cristã a bondade de Deus e o ape vivência da liberdade na realização pessoal;</li> <li>• Assumir atitudes responsáveis promotoras de Liberdade.</li> </ul>
<p><b>9º ano</b></p>	<p><i>UL3: A Dignidade da Pessoa Humana</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a vida como dádiva de Deus e um direito primordial;</li> <li>• Reconhecer a vida humana como um bem inviolável;</li> <li>• Perceber criticamente factos sociais sobre a situação de grupos minoritários e em desvantagem social onde a dignidade da vida humana se encontra ameaçada;</li> <li>• Reconhecer a dignidade da vida humana desde a sua conceção a morte natural;</li> <li>• Participar em ações promotoras da dignidade da vida humana e de proximidade.</li> </ul>
<p><b>Secundário</b></p>	<p><i>UL1: Política, Ética e Religião</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicitar o conceito de política, relacionando-o com a ética e a religião e apresentando o seu papel na construção da comunidade;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobilizar critérios éticos para apreciar, com sentido crítico, diferentes sistemas do exercício do poder;</li> <li>• Diferenciar as configurações de sociedade enquanto massa e enquanto povo;</li> <li>• Apresentar os critérios bíblicos da autoridade política e a experiência das primeiras comunidades cristãs;</li> <li>• Participar na vida da comunidade, segundo os valores evangélicos da verdade, da justiça, da liberdade e da paz;</li> <li>• Identificar os princípios essenciais da Doutrina Social da Igreja e o seu contributo para o desenvolvimento de uma sociedade justa, capaz de promover a dignidade de cada ser humano, no diálogo com as várias instituições do mundo contemporâneo;</li> <li>• Estabelecer uma relação de primazia da comunidade civil perante a comunidade política;</li> <li>• Reconhecer o sentido da participação dos cristãos na política como uma responsabilidade no serviço comunidade pessoa e verdade;</li> <li>• Construir, a partir da visão cristã, argumentos sobre uma ética da gratuidade, assumindo responsabilidades e gestos de solidariedade na promoção humana.</li> </ul>
--	--	---

Na diversidade das unidades letivas e das aprendizagens essenciais aqui apresentadas, podemos apontar como elemento unificador de todas elas a questão da dignidade humana, naquilo que significa de respeito e cuidado pelos outros, pela natureza e por si próprio.

A EMRC contribui, assim, para que os alunos adquiram um olhar mais amplo sobre a realidade pela valorização que se faz da diversidade humana e pela busca constante de elaborar um projeto pessoal de vida que vise a construção de um mundo mais justo e solidário, baseado na compreensão dos outros e das suas diferenças e na interajuda.

Partindo da ideia de que a compreensão entre pessoas de culturas diferentes e a construção de um projeto de vida assente em valores éticos é o resultado de uma aprendizagem, a EMRC

está ao serviço do desenvolvimento da sociedade. A função da disciplina é, então, ajudar a formar personalidades em todas as suas dimensões: biológica, social e espiritual.

Por isso, a disciplina não se limita a um estudo comparado das religiões, mas trata de ajudar a criar competências humanas essenciais aos alunos para que estes possam viver como cidadãos, conscientes da sua identidade e dos seus deveres para com os outros.

A este propósito, Fernando Moita diz que a EMRC, enquanto espaço de liberdade criadora, “proporciona ao adolescente e ao jovem um espaço e um tempo de descoberta e de exercício da mútua compreensão, cooperação e entajuda, lançando o desafio para a participação na construção de uma sociedade livre, justa e solidária”<sup>102</sup>.

Com a EMRC é possível dar aos alunos uma orientação solidária além daquela que recebem pelos meios de comunicação social ou outros meios virtuais que “não passa, em grande parte dos casos, de orientação virtual, como participação em campanhas entusiastas, animadas mediaticamente, mas igualmente passageiras e muitas vezes sem conteúdo humano concreto”<sup>103</sup>.

## **2.5. Desafios à Disciplina de EMRC**

O primeiro grande desafio da disciplina é tornar-se uma área de estudo/ensino fundamental, com um currículo próprio aprovado pelo ministério que tutela o setor da educação, como uma área de conhecimento académico que procura dar resposta à mais profunda questão que habita todos os seres humanos – qual é o sentido da vida? – isto é, tornar a disciplina, à semelhança das outras, como uma área que contribui para a formação integral do ser humano e proporciona os elementos necessários para uma assimilação crítica da cultura. Para isso, há de fazer reconhecer que a dimensão religiosa e transcendente é constitutiva do ser humano e que,

---

<sup>102</sup> F. MOITA, “A Missão do Professor de EMRC no Contexto da Escola Atual”, 61

<sup>103</sup> J. DUQUE, “Contributos para uma Hermenêutica Cristã da Cultura Contemporânea”, *In Pastoral Catequética* 5 (2006), 32.

por conseguinte, a escola deve proporcioná-la a todos os alunos, para que todos possam desenvolver e potenciar esta dimensão essencial.

Na verdade, hoje temos a uma disciplina de frequência facultativa, disposta para aqueles que por sua vontade a desejem frequentar. Com isto, ignora-se que o Homem não pode viver sem o religioso, que este é parte integrante do ser e não apenas uma instituição ou um sistema de crenças. Creio que a disciplina, tal qual se apresenta hoje, tanto nos conteúdos como na sobredimensionada focagem doutrinal católica, contribui para uma visão distorcida daquilo que ela terá que ser: educação religiosa.

Daqui se depreende o segundo desafio: a necessidade de não se propor um ensino unicamente confessional que pressupõe um determinado credo ou que aponta exclusivamente para uma adesão pessoal de fé. A dimensão religiosa do ser humano aponta para a capacidade que todos temos de dar sentido à vida, de reconhecer a sua dimensão transcendente, de construir um projeto de vida a partir de uma espiritualidade concreta. À disciplina, impõe-se despertar para a interrogação sobre o transcendente, sobre Deus, sobre a interpretação do mundo, sobre o significado e o valor da vida, sobre o valor da pessoa humana. Isto não implica a ausência de referências religiosas concretas, muito pelo contrário, deve levar os alunos a interrogar-se e a posicionar-se acerca da sua condição crente.

O último desafio que me parece fulcral é fazer com que a educação religiosa na escola se expresse sempre em termos de humanização do aluno: oferecer, mediante o estudo da realidade religiosa, pressupostos adequados para que o aluno possa decidir com maior responsabilidade e liberdade perante os valores e significados religiosos. Isto implica professores bem formados, nas mais diversas áreas, capazes de relacionar as várias ciências, mas com uma identidade clara e bem formada para ajudar os alunos a ter sempre uma visão crítica sobre a realidade e a posicionarem-se tendo em conta a sua condição crente.

### 3. Visão Cristã do Homem e do seu Desenvolvimento Integral

O objeto da nossa reflexão é precisamente aquele que é ‘figura central’ no discurso teológico, o qual sustenta cientificamente a disciplina de EMRC - o Homem, tal como é visto à luz da revelação de Jesus Cristo. Neste sentido, aprofundamos aqui teologicamente a questão ‘o que é e quem é o Homem?’.

Partimos da questão primeira que habita o Homem e o faz refletir sobre a sua própria natureza - o que é o Homem? -, onde se articularão a sua unidade com a pluralidade de dimensões que apresenta.

Numa segunda parte, procurar-se-á esboçar uma resposta para a questão da identidade do Homem - quem é o Homem? -, refletindo sobre a sua realidade de *pessoa*, expressão eminente da categoria com que a Bíblia o apresenta, *imagem de Deus*, versando ainda, à luz do Vaticano II, sobre as dimensões social e criativa que lhe são próprias.

Creio que depois deste breve percurso, tornar-se-á ainda mais claro o contributo da disciplina de EMRC para o Perfil do Aluno do Século XXI. Na verdade, a antropologia cristã abarca a pessoa na sua totalidade e manifesta, deste modo, o seu horizonte de realização. Diz a este propósito Martín Velasco:

“Neste parentesco do Homem com o divino, nesta condição teândrica da pessoa temos, pois, a razão última do estreito parentesco entre o fenómeno religioso e o fenómeno humano e a última explicação do muito que as ciências das religiões podem contribuir para o conhecimento do fenómeno humano, quando se trata de chegar aos níveis de ultimidade e profundidade que lhes são próprios”<sup>104</sup>.

A antropologia cristã surge aqui como chave hermenêutica que pode ajudar o ser humano a procurar o sentido para a existência, a lidar com a fragilidade e a construir um projeto de vida

---

<sup>104</sup> J. M. VELASCO, *El Hombre y la Religión*, PPC, Madrid, 2002, 5.

assente em valores sólidos e capaz de promover a colaboração com os outros e a construção de um mundo melhor.

### 3.1. O Homem Segundo a Bíblia

A compreensão bíblica do Homem leva-nos a afirmá-lo como uma unidade psicossomática, um só nas suas dimensões corpórea e espiritual<sup>105</sup>. A visão ocidental de carácter marcadamente helenista mostra-nos esse Homem que é, efetivamente, material e espiritual, mas dificilmente dando lugar a uma perspetiva de unidade<sup>106</sup>. Como harmonizar aquela intuição bíblica do Homem-unidade com a linguagem daquela outra visão que marcou e marca a nossa cultura e segundo a qual ele é duas coisas - corpo e alma - e não uma? Esta não é uma questão meramente terminológica, mas eminentemente ontológica; prende-se precisamente com pergunta que nos ocupa: o *que* é o Homem, como é constituído, em que consiste?<sup>107</sup>.

Dizer que se trata de uma realidade homogénea e unidimensional implica que só o espírito ou a matéria o qualifiquem: *ou* é alma *ou* é corpo. Dizer que é uma realidade bidimensional leva necessariamente a que nos ponhamos a questão: como articular os termos da sua constituição? Se é alma *e* corpo, espírito *e* matéria, como admitir que os é numa unidade? A Bíblia não só apresenta o Homem como pluralidade de dimensões, não dando lugar ao monismo, como também o diz uno nessa pluralidade, rejeitando igualmente o dualismo<sup>108</sup>. Assim terá de ser a perspetiva cristã: uma dualidade não dualista e uma unidade não monista<sup>109</sup>, em que as noções de alma e corpo, para serem adequadamente ditas próprias do Homem, têm de ser semanticamente de outra ordem que não aquela que a mentalidade helenista veiculou. E

---

<sup>105</sup> Cf. J. L. RUIZ DE LA PEÑA, *Imagen de Dios. Antropología Teológica Fundamental*, Sal Terrae, Santander, 1988, 91.

<sup>106</sup> H. W. WOLF, *Antropología del Antiguo Testamento*, Sígueme, Salamanca, 1997, 21.

<sup>107</sup> Cf. J. L. RUIZ DE LA PEÑA, *Imagen de Dios*, 92.

<sup>108</sup> Cf. *Ibidem*.

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

tal é essencial à visão cristã do Homem, pois ela afirma a sua unidade quanto à origem (criado *integralmente* por Deus) e quanto ao fim (salvo *integralmente* por Deus)<sup>110</sup>.

Ainda que esta questão possa assomar-nos como desatualizada, a verdade é que ela não é somente histórica, com contornos de passado, mas tem sido recorrente nos nossos dias, ainda que sob outras formulações, nomeadamente a da dialética mente-cérebro<sup>111</sup>. O Homem continua a perguntar-se sobre *aquilo que o Homem é*, sobre a sua própria natureza.

### 3.2. O Homem, Ser Uno

O Concílio Vaticano II diz-nos, na *Gaudium et Spes*, que o Homem é uno em corpo e alma (GS 14). É o ‘culminar’ de um caminho que o magistério foi percorrendo, ao longo da história, no sentido de asseverar a unidade do Homem. O que significa, pois, esta afirmação?

Segundo Ruiz de la Peña, quer-se com ela exprimir a experiência originária que o *eu* tem de si mesmo: a experiência de um *eu* incarnado que se percebe simultaneamente como carne animada ou como alma incarnada e não como corpo por uma parte e alma por outra. Tudo o que o Homem experimenta em si é corpóreo-espiritual, psicofísico, psico-orgânico<sup>112</sup>. Mesmo a mais elevada ação humana da história, o ato redentor de Cristo, compreendeu uma dimensão interior, espiritual - a vontade de entrega amorosamente livre - e a ‘corporização’ desta disposição anímica nos acontecimentos da Paixão<sup>113</sup>.

Esta unidade - o Homem é alma e corpo - torna-se, efetivamente, clara e irrenunciável: o espírito finito não pode pensar-se senão na materialidade, em que se exprime e autorrealiza, ao mesmo tempo que o corpo não é somente o instrumento daquele, mas o seu intrínseco modo de ser. O Homem é alma na medida em que a totalidade que representa tem uma dimensão de

---

<sup>110</sup> Cf. E. CORETH, *O que é o Homem? Elementos para uma Antropologia Filosófica*, trad. de Maria de Loures Stiegler, Ed. Verbo, Lisboa, 1986, 158.

<sup>111</sup> Para a resenha histórica deste problema, bem como para as questões que atualmente suscita, cf. RUIZ DE LA PEÑA, *Imagen de Dios*, 93-128.

<sup>112</sup> Cf. J. L. RUIZ DE LA PEÑA, *Imagen de Dios*, 129.

<sup>113</sup> Cf. *Ibidem*, 130.

interioridade, densidade e profundidade tal que não se esgota na sua biologia. E é corpo enquanto essa interioridade se torna visível, comunica e concretiza historicamente no espaço e no tempo.

Ruiz de la Peña foi um dos pioneiros da atualização teológica após o II Concílio do Vaticano, apresentando um pensamento arrojado e inovador, dando particular enfoque à preocupação de fundar ontologicamente o valor primordial, único e irrenunciável da pessoa<sup>114</sup>.

### 3.3. O Homem, Corpo e Alma

Falar do Homem como uno não pode fazer-nos esquecer, porém, a distinção do que o constitui. Se dissemos que ele é corpo e é alma, sendo-o em unidade, não dissemos - nem poderíamos dizê-lo senão erradamente! - que o corpo e a alma são indistinguíveis. A alma não é o corpo<sup>115</sup>.

Se não é só corpo nem só alma, nem tão-pouco o resultado da adição ‘corpo *mais* alma’, mas um só enquanto corpo *e* alma - sabendo que essa unidade comporta a diferença entre corpo e alma -, interessa saber o que significam as afirmações ‘o Homem é corpo’ e ‘o Homem é alma’.

Não se pode dar uma definição do corpo que o Homem é, mas tão-só fazer disso uma descrição fenomenológica<sup>116</sup>. Enquanto corpo, o Homem é *ser-no-mundo*, *ser-no-tempo*, ser mortal, ser sexuado e expressão comunicativa do *eu*<sup>117</sup>. Segundo o autor de *Imagen de Dios*, isto significa que, enquanto *ser-no-mundo*, o Homem não *está* simplesmente nele. O mundo é-lhe constitutivo e natural; é, de algum modo, uma ‘extensão’ do corpo, com o qual está mutuamente implicado. Como *ser-no-tempo*<sup>118</sup>, o Homem, na sua situação de incarnado, não

---

<sup>114</sup> Cf. A. M. MARTINS, *A Condição Corpórea da Pessoa. Estudo sobre a Antropologia Teológica de J.L. Ruiz de la Peña*. (1937- 1996), Pontifícia Universidade Gregoriana, Roma, 2003, 11.

<sup>115</sup> Cf. J. L. RUIZ DE LA PEÑA, *Imagen de Dios*, 133.

<sup>116</sup> Cf. *Ibidem*, 134.

<sup>117</sup> Cf. A. MARTINS, *Apontamentos para Uso dos Alunos de Protologia*. Lisboa, 2009, 74.

<sup>118</sup> Cf. *Ibidem*, 74.

dispõe de si num ato único e definitivo, mas caminha (é “*homo viator*”<sup>119</sup>), aprende, converte-se, *faz-se*, “imerso nesse tipo de duração contínua e sucessiva a que chamamos tempo”<sup>120</sup>, somente ao fim do qual alcança a sua própria identidade. O Homem é mortal: sendo corpóreo, mundano e temporal, o Homem é inexoravelmente afetado pela realidade da morte; e, *sendo* corpo, é por ela tomado integralmente<sup>121</sup>. Ele é sexuado e a sua humanidade só se realiza na “complementaridade”<sup>122</sup>. Finalmente, dizer que, enquanto corpo, o Homem é expressão comunicativa do *eu* é manifestar a noção de que o corpo media a manifestação de si mesmo do Homem, veiculando a sua realidade pessoal, aquilo que ele *é*. O que fica exposto é já razão bastante para precaver contra a subvalorização ou o desprezo do corpo. Advirta-se, porém, para o facto de não poder igualmente fazer enveredar por caminhos de ‘sacralização’ e paganização do corpo como aqueles a que assistimos atualmente em muitos palcos do quotidiano (a tradução da corporeidade por sexualidade e, mais ainda, por genialidade; a seletividade associada ao corpo; a pretensão de anular a caducidade inerente à corporeidade)<sup>123</sup>.

Como para o corpo que o Homem é, também para a alma que o Homem é não há uma definição cabal, universal ou unívoca que possa dizer o que é isso de o Homem *ser* alma, sem se cair nas limitações de credibilidade e compreensibilidade a que o abuso do conceito conduziu. Ainda assim, não podemos deixar de apresentar o que a antropologia cristã entende por alma, por se tratar de algo essencial. Com tal conceito, aquela antropologia quer significar a absoluta singularidade do ser humano (dimensão ontológica) e a sua abertura constitutiva a Deus (dimensão dialógico-teologal).

À semelhança do que foi possível relativamente ao corpo, também aqui poderemos apenas fazer a descrição fenomenológica do *ser alma* do Homem; neste sentido, ele é ser mundano/*ser-no-mundo* que transcende o mundo, ser temporal/*ser-no-tempo* que transcende o tempo e ser

---

<sup>119</sup> J. L. RUIZ DE LA PEÑA, *Imagen de Dios*, 135.

<sup>120</sup> J. L. RUIZ DE LA PEÑA, *Imagen de Dios*, 135.

<sup>121</sup> Cf. A. MARTINS, *Apontamentos para Uso dos Alunos de Protologia*, 75.

<sup>122</sup> J. L. RUIZ DE LA PEÑA, *Imagen de Dios*, 136.

<sup>123</sup> Cf. *Ibidem*, 134-138.

mortal que transcende a morte. A afirmação de que o Homem é um ser mundano que transcende o mundo remete-nos para a constatação de que, sendo mundano, ele está *defronte* do mundo, “de forma que ele e o mundo nunca formam um ‘nós’”<sup>124</sup>; em vez de acomodar ao mundo, o Homem - ser insatisfeito, ‘desajustado’, esperançado - é impulsionado a transcendê-lo. Entretanto, tal como não há um ajuste entre o Homem e o mundo, também não há entre o Homem e o tempo. O Homem é temporal e transcende o tempo, na medida em que não o suporta na sua facticidade, mas é impelido a modelá-lo criativamente segundo a disposição com que enfrenta cada momento. Note-se a diferença qualitativa referente ao tempo que aparece vincada em certos binómios, como *tempo físico/tempo vivido*, *tempo real/tempo psicológico*, e a distinção que eles mostram respeitante à fugacidade do instante ‘cronológico’ e à perenidade do tempo vivido; esta distinção marca o carácter singular da temporalidade humana. Por fim, a transcendência do Homem face ao tempo torna-se eminentemente patente na sua aspiração à *definitividade*. O Homem, ser incontornavelmente mortal, não vê (ou não quereria ver) na morte o seu último destino; sabendo-se temporal, ele deseja-se eterno; não se resigna a ser *ser-para-a-morte*, mas vai-se percebendo como *ser-criado-para-a-vida*<sup>125</sup>.

### 3.4. O Homem, Imagem de Deus

Se até aqui nos debruçámos sobre *o que é* o Homem, mostrando que e de que modo é uma natureza psico orgânica, *unidade* substancial de *corpo/matéria/organismo e alma/espírito/psique*, perguntamo-nos agora sobre *quem é* o Homem. Com efeito, ele não se limita a ter uma natureza, a ser *algo*; ele é pessoa, um *alguém*, “sujeito que dispõe da sua natureza”<sup>126</sup>.

Como pessoa, o Homem transcende o mundo dos objetos e dos fenómenos naturais; já o seu *ser alma* apontava nesse sentido. Agora importa ver essa capacidade de transcendência -

---

<sup>124</sup> *Ibidem*, 141.

<sup>125</sup> *Cf. Ibidem*, 141-144.

<sup>126</sup> *Ibidem*, 153.

marca peculiar da dignidade da criatura humana - nesta categoria que mais precisamente exprime a irredutibilidade do Homem ao que o rodeia, a categoria de *pessoa*, expressão mais adequada da intuição bíblica do Homem como *imagem de Deus*<sup>127</sup>.

### 3.5. A Dignidade da Imagem: o Homem, Ser Pessoal

A génese do conceito de pessoa<sup>128</sup> está na reflexão sobre o mistério trinitário de Deus. Por isso, não deverá causar surpresa que a ‘morte de Deus’, proclamada pelos ateísmos do século XIX, anunciasse a ‘morte do Homem’ no século XX. De facto, quer se queira quer não, o desaparecimento de Deus implica uma crise do Homem; assim se tornou evidente no recente ‘estado de coisas’ da humanidade.

Na Bíblia não temos o termo pessoa, mas está aí bem presente a ideia que lhe subjaz; temo-la patente na descrição bíblica do Homem como ser relacional<sup>129</sup>. O facto de o Homem ser criado como *imagem de Deus* significa necessariamente que Deus entra na auto compreensão do Homem<sup>130</sup>.

Israel não olha para Deus como ‘o absolutamente outro’, estranho ao ser humano e dele infinitamente distante. Na mentalidade israelita, embora seja absolutamente transcendente e percebido como tal, Deus é igualmente aquele que se faz presente na imanência (dá a conhecer o seu Nome, YHWH, onde se cruzam transcendência e imanência - “Eu sou aquele que sou/estou”<sup>131</sup>) e se mostra, sendo o ‘tu’ do Homem, nunca um ‘ele/outro’. Pelo contrário, à relação entre Deus e o Homem aplica-se a dialética *tu-eu*, em que o *tu* é uma parte da comunhão que se dá no *nós*, na simbiose de uma relação partilhada dialogalmente. Assim se percebe mais claramente o papel incontornável de Deus na auto compreensão do Homem. Só o ser pessoal

---

<sup>127</sup> Cf. *Ibidem*, 17-88. A esse propósito, também cf. SIERRA, A. M., *Antropología Teológica Fundamental*, Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid, 2002, 99-105.

<sup>128</sup> Cf. J. L. RUIZ DE LA PEÑA, *Imagen de Dios*, 154-175.

<sup>129</sup> Cf. *Ibidem*, 176.

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

<sup>131</sup> Ex 3, 14.

por excelência pode conferir personalidade à sua criatura, e “confere-a de facto quando é percebido como o tu da criatura”<sup>132</sup>.

A relação *tu-eu/eu-tu* não é unilateral; ela é recíproca. O *eu* é necessariamente para o respetivo *tu* também um *tu*. Não é somente Deus que é o *tu* do Homem; o Homem também é o *tu* de Deus. Deus vê-se refletido no Homem, esse *tu* que Deus cria chamando pelo nome e como *ser responsorial*. O Homem que Deus cria não é um mero objeto da sua vontade, mas um ser *correspondente*, capaz de, em liberdade, responder ao *tu* divino; esse Homem é, pois, uma pessoa capacitada para a relação com Deus e, conseqüentemente (porque criado como “uma entidade subsistente e referível”<sup>133</sup>), com as outras pessoas e com o mundo. Diz Raimon Panikar:

“ [...] eu posso experimentar a Deus experimentando-me como um tu de Deus quando me descubro “seu”, ou seja, quando sinto que “sou teu, tu-eu”. Descubro a Deus não quando o descubro como um tu – a quem me dirijo – mas como um eu que se dirige a mim e de quem o meu eu é um tu. Eu sou então um tu de Deus (seu, sou tu-eu). A experiência de Deus é, então, a experiência do tu, do tua a quem Deus chama tu – que sou precisamente eu, o meu verdadeiro eu, o tu, um tu de Deus”<sup>134</sup>.

Deste chamamento que Deus faz a que o Homem seja o seu *tu* deriva a dignidade deste ser que é interpelado. Deus criou o Homem porque o quer por si mesmo, como fim e nunca como meio, donde o seu valor absoluto. O Homem não pode ser colocado em função do que quer que seja. Este carácter absoluto do Homem dificilmente poderia ser sustentado senão por esta relação única com Deus. Com efeito, o Homem é finito, contingente; é “o ser afetado por um crónico quociente de nulidade ontológica, de finitude”<sup>135</sup>; não poderia ser a razão de si

---

<sup>132</sup> J. L. RUIZ DE LA PEÑA, *Imagen de Dios*, 177.

<sup>133</sup> *Ibidem*, 178.

<sup>134</sup> R. PANIKAR, *Iconos del misterio. La experiencia de Dios*, Península, Barcelona, 1998, 123.

<sup>135</sup> J. L. RUIZ DE LA PEÑA, *Imagen de Dios*, 178.

mesmo, sob pena de não poder ser esse relativo que é também absoluto. Só a relação com o *Absoluto absoluto* pode fazer da criatura contingente que o Homem é um *absoluto relativo*<sup>136</sup>.

Importa agora notar que o que tem sido dito não pode deixar margem para uma compreensão alienada da pessoa humana, que, por si só, constitui a base daquela relação transcendental *eu-tu* com Deus. Aqui retoma lugar a categoria bíblica *imagem de Deus*, como necessária mediação para a abertura a Deus. Neste sentido, o diálogo com o ser divino realiza-se incontornavelmente no diálogo com o *tu humano*<sup>137</sup>. Os relatos da criação mostram como o Homem não se encontra *plenamente criado* senão com a criação da mulher; o mesmo é dizer, o Homem não está completo enquanto lhe falta o referente pessoal que está ao seu nível, que lhe é *consubstancial*. E, portanto, a sua relação com Deus só está garantida na medida em que há relação interpessoal; o amor a Deus só é possível e verdadeiro se existe o amor ao próximo<sup>138</sup>. No reconhecimento do outro - que é *imagem de Deus* - se reconhece Deus. Afirmar o *tu* do outro Homem como valor absoluto, como fim e não como meio, significa não se limitar a olhá-lo na aparência - em que ressalta a sua contingência, a sua finitude, o seu carácter não-absoluto -, mas na essência. O amor pessoal ao *tu* pessoal criado é o maior ato de fé, ao acolher a realidade misteriosa do absoluto criado, sacramento e imagem do Absoluto incriado<sup>139</sup>. Por outro lado, é precisamente porque o Homem é constitutivamente ligado a Deus que pode dialogar com o outro Homem *tu a tu*. Porque Deus se dirigiu a cada Homem ‘em primeira mão’, tendo-o em consideração como um *tu*, os homens não podem dirigir-se uns aos outros senão como sujeitos e pessoas que são, condição que Deus lhes confere, como ‘*tus*’ uns dos outros porque o são de Deus. Este *estatuto pessoal* é-nos prévio e possibilita o nosso encontro humano como encontro interpessoal; Deus salvaguarda a minha dignidade e a dignidade do outro, do meu *tu* humano.

---

<sup>136</sup> Cf. *Ibidem*, 179.

<sup>137</sup> Cf. *Ibidem*, 180.

<sup>138</sup> Cf. 1 Jo 4, 20-21.

<sup>139</sup> Cf. J. L. RUIZ DE LA PEÑA, *Imagen de Dios*, 181.

Em suma, “se Deus é o fundamento do ser pessoal do Homem, é também o fundamento das relações eu-tu como relações interpessoais”<sup>140</sup>.

O reconhecimento do outro como ser pessoal não está reservado à fé cristã; com o que fica exposto não se pretende negar a possibilidade desse reconhecimento fora do horizonte teísta da realidade. Ainda assim, e valorizando naturalmente os pontos de contacto que esta certeza possibilita entre crentes e não crentes, deve admitir-se que, historicamente, só a fé cristã na Encarnação pôde levar até às últimas consequências a intuição humanista de que o Homem é valor absoluto, tem uma dignidade pessoal que não consente um outro tratamento inter-humano que não seja o de sujeito-sujeito, mostrando que “cada Homem tem de ser tratado como Deus, porque Deus quis ser e deixar-se tratar como Homem”<sup>141</sup>, legando-nos o paradigma da *humanidade do Homem*: “o Homem será tanto mais Homem quando melhor realizar a as relação com Deus em Cristo, isto é, no tu humano sacramento de Cristo”<sup>142</sup>.

### **3.6. O Homem, Ser Pessoal, Social e Criativo – A Perspetiva da *Gaudium et Spes*<sup>143</sup>**

O Homem coloca a si mesmo com frequência as questões que mais profundamente o implicam, referentes à sua natureza, à sua identidade, à sua missão no mundo, ao sentido da existência... À pergunta ‘o que é o Homem?’ dão-se numerosas respostas que, na maior parte das vezes, não são satisfatórias; o Homem é um mistério a esclarecer, não um mero problema a resolver (*GS* 10).

Para iluminar este mistério, o Concílio parte da categoria bíblica *imagem de Deus*, com ela exprimindo a referência fundamental do Homem a Deus, a sua capacidade para conhecer e amar o Criador (*GS* 12). Nesta referência, na relação que se estabelece entre o Homem e Deus

---

<sup>140</sup> *Ibidem*, 182-183.

<sup>141</sup> *Ibidem*, 184.

<sup>142</sup> *Ibidem*, 184.

<sup>143</sup> *Cf. Ibidem*, 184-186; 209-210; 220-227.

radica a razão da dignidade daquele (GS 19). “Porque é o sujeito de um diálogo surgido do amor divino, ao Homem deve-se-lhe um absoluto respeito; é uma magnitude inviolável”<sup>144</sup>, cujas dignidade pessoal e liberdade não são garantidas com segurança senão pelo Evangelho de Cristo confiado à Igreja (GS 41).

Segundo a Constituição Pastoral, o mistério do Homem tem o seu esclarecimento último somente no mistério do Verbo incarnado (GS 22). A fé cristã não aponta no sentido de uma definição abstrata da realidade humana; o que o Homem é é-nos explicado na realidade concreta do *evento Cristo*<sup>145</sup>; Ele, sendo a perfeita imagem de Deus, é também o Homem perfeito, não em sentido moral, mas ontológico<sup>146</sup>.

No seu segundo capítulo, a *Gaudium et Spes* aborda a relação interpessoal criada, consubstanciada na comunidade humana, tomando como seus pontos de partida e fundamento a criação do Homem como complementaridade Homem-mulher (Gn 1,27). Esta sociedade de Homem e mulher é a expressão primeira da comunhão de pessoas humanas; o Homem é, de facto, pela sua natureza própria, um ser social, e só na relação com os outros pode viver e exercer as suas capacidades<sup>147</sup>.

Relativamente ao ser pessoal do Homem, o Concílio afirmou como fundamento o seu ser imagem de Deus e como fim o mistério do Verbo incarnado; agora, quanto ao ser social do Homem, confessa como fundamento o seu ser imagem da ‘comunidade divina’, o Deus Trino, e como fim a nova comunhão fraterna que o Senhor instituiu e cuja solidariedade se consumará na família escatológica (GS 32).

Deus quis a humanidade como uma só família, baseada naquela comunidade original ‘homem e mulher’ (que criou sua imagem) e chamada a um só fim (GS 24). A pessoa tem absoluta necessidade da vida social, embora o princípio, o sujeito e o fim de todas as instâncias

---

<sup>144</sup> *Ibidem*, 185.

<sup>145</sup> Cf. R. LATOURELLE, *Vaticano II: Balance y Perspectivas*, ueme, Salamanca, 1989, 708.

<sup>146</sup> Cf. J. L. RUIZ DE LA PEÑA, *Imagen de Dios*, 186.

<sup>147</sup> Cf. R. LATOURELLE, *Vaticano II: Balance y Perspectiva*, 705-714.

sociais é e deva ser a pessoa (GS 25). É nesse sentido que o Concílio afirma que toda a ordem social deve orientar-se para o bem da pessoa, submeter-se a ele (GS 25).

Da socialidade do Homem deduz-se a sua obrigação de uma efetiva solidariedade que realize a igualdade e a justiça social entre os seres humanos, bem como a necessidade de o crente superar uma ética individualista, atendendo de forma crescente aos imperativos do bem comum (GS 29-31)<sup>148</sup>. É assim que esta comunidade humana, dimensionada também em sentido escatológico, é chamada a consumir-se como família amada do Senhor e de Cristo, irmão dos homens (GS 32).

A dimensão criativa do Homem, patente na sua atividade no mundo, é o tema do terceiro capítulo da *Gaudium et Spes*. Abordá-la-emos aqui como forma de nos referirmos à dimensão da relacionalidade humana, depois de apresentadas a que se refere à relação com o divino, a primeira e fundante, e a que aponta para a relação dos homens entre si.

O problema não é simples; o progresso técnico-científico trouxe profundas mudanças para o significado do agir humano e o Concílio reconhece que a Igreja nem sempre tem uma resposta adequada para todas as questões que se colocam, embora procure juntar à luz da revelação a competência de todos os homens no esclarecimento do caminho da humanidade (GS 33).

O primeiro princípio da atividade humana é o seu valor objetivo, a bondade que tem em si mesma. Antes de mais, porque com o seu trabalho o Homem continua a obra do Criador; a ação humana coopera com a ação criadora divina, prolonga-a; “o trabalho é criação do Homem”<sup>149</sup>. A união *Deus Criador-Homem criador* exclui toda a oposição entre progresso humano e soberania divina; mais: o cristianismo não só não afasta o Homem da edificação do mundo, como o impele a realizá-la (GS 34)! O trabalho tem bondade objetiva ainda porque a atividade humana constitui um modo próprio de autorrealização do Homem, está ordenada para

---

<sup>148</sup> Cf. J. L. RUIZ DE LA PEÑA, *Imagen de Dios*, 210.

<sup>149</sup> *Ibidem*, 223.

o próprio Homem; é esta, na verdade, a norma da atividade humana: que seja conforme ao autêntico bem do género humano e permita ao Homem cultivar e realizar integralmente a sua plena vocação (GS 35).

O Homem, como ser criativo, é, pois - também nesta dimensão - um fim e nunca um meio; sujeito, jamais objeto; se de outro modo acontece, a sua atividade não lhe é própria nem conforme à sua natureza e à sua identidade. O Concílio continua a sua reflexão debruçando-se sobre a autonomia da realidade terrena e, depois, sobre os perigos inerentes à instrumentalização do Homem e ao mau entendimento da sua atividade. A não exposição de tais temas neste trabalho prende-se com a necessária brevidade do mesmo e o facto de serem já desenvolvimentos - essenciais, mas de menor pertinência para o nosso tema - do ‘tronco’ central que quisemos apresentar.

Resta finalmente acenar à dimensão cristológica que, de modo semelhante ao que a *Gaudium et Spes* faz para os outros temas, também aqui emerge. O Verbo de Deus incarnado recapitulou toda a realidade criada e a história do Homem, estabelecendo como lei fundamental da perfeição humana e da transformação do mundo o novo mandamento do amor. Criado amorosa e gratuitamente por Deus, o mundo só se construirá devidamente segundo o amor. E é o Espírito de Amor quem opera neste progresso autenticamente humano, que não é fruto de um dinamismo exclusivamente imanente, mas também efeito da graça, pois:

“[...] a encarnação descarta a existência de duas histórias, a profana e a sagrada, e de dois fins, o natural e o sobrenatural. Cristo é o único fim da única história; o Espírito de Cristo atua nessa mesma história conduzindo-a até ao seu único fim”<sup>150</sup>.

---

<sup>150</sup> *Ibidem*, 227.

## **4. A UL3, O Projeto de Vida – Mediação para o Desenvolvimento Integral do Ser Humano**

No seu processo de desenvolvimento, os alunos nunca deixam de se interrogar acerca da sua identidade e do sentido da sua vida. A antropologia cristã, veiculada ao longo das aulas de EMRC e aqui apresentada no capítulo anterior, partindo da pessoa de Jesus, aponta caminhos de plenitude que dão resposta ao desejo de infinito e de felicidade que os alunos sempre trazem consigo, contribuindo, deste modo, para que se possam realizar plenamente, desenvolvendo todas as dimensões da pessoa.

Neste capítulo, depois de apresentado o contexto geral da escola e das turmas em que lecionei durante o PES, passarei a abordar a UL 3 – o projeto de vida. Tratarei demoradamente a importância desta Unidade Letiva e o seu interesse pedagógico para demonstrar o seu contributo imprescindível, não apenas para o currículo visível, mas também e sobretudo, para o currículo oculto dos alunos. Depois, explicitarei o processo de gestão e as estratégias usadas nas aulas como forma de tornar patente o contributo que esta Unidade Letiva dá para que os alunos adquiram as competências apontadas pelo Perfil do Aluno do Século XXI. No fim, apresentarei uma proposta de atividade, com o intuito de propor o alargamento da Unidade Letiva.

### **4.1. Introdução ao Contexto**

George W. Noblit e William T. Pink recordam que

“[...] o ensino ocorre dentro da organização mais larga que é composta pelas escolas e pelo agrupamento de escolas. Estas instituições organizacionais mais latas são confrontadas com papéis que entram em confronto. Necessitam de gerir tanto a manutenção com a mudança da organização. Este conflito provoca uma tensão constante na gestão da escola. De alguma forma,

é necessário equilibrar estas exigências conflituosas à medida que se procura a eficácia e, consequentemente, a excelências nas escolas”<sup>151</sup>.

No desenvolver do processo de ensino-aprendizagem é necessário ter em consideração muito mais do que apenas o currículo da disciplina em questão. Na realidade, é necessário considerar áreas do conhecimento tão diversas como a sociologia e a psicologia, de modo a poder adequar o trabalho desenvolvimento no âmbito da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) ao contexto específico onde nos encontramos e às variações características das relações sociais e académicas que se desenvolvem dentro e fora da sala de aula<sup>152</sup>.

A minha Prática de Ensino Supervisionada decorreu na Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos D. Fernando II, inserida no Agrupamento de Escolas *Monte da Lua* (AGML). Para a caracterização da sua cultura escolar, assim como do ambiente vivido nas duas turmas com as quais convivemos, o 9.º A e o 9.º B, foram essenciais, para além da observação em contexto de prática e dos diálogos em núcleo de estágio, os documentos disponibilizados pela Professora Cooperante: o Regulamento Interno do AGML, o Projeto Educativo do mesmo e o Planos Anuais de Turma do 9.º A e do 9.º B.

Contudo, tenho plena noção de que a informação acedida foi muito parca, considerando o facto de apenas estar presente na Escola na manhã de 3.ª feira e de não fazer parte dos Conselhos de Turma.

#### **4.1.1. Caracterização da Escola: Perspetiva Geral**

O Agrupamento de Escolas *Monte da Lua*, do qual faz parte a Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos D. Fernando II, insere-se num território de eleição dominado pela serra de Sintra, conhecida como *Monte da Lua*. Esta realidade permite o contacto com uma enorme diversidade

---

<sup>151</sup> G. W. NOBLIT & W. T. PINK, *Schooling in Social Context – Qualitative Studies*, Ablex Publishing Corporation, New Jersey, 1987, 91.

<sup>152</sup> Cf. J. GREEN; J. O. HARKER & J. GOLDEN, “Lesson Construction: Differing Views”, In G. W. NOBLIT & W. T. PINK, *Schooling in Social Context – Qualitative Studies*, 46.

paisagística e cultural que contribui para a construção de valores estéticos e éticos muito particulares. É constituído por doze estabelecimentos de educação de ensino pré-escolar, básico e secundário organizados em torno de três unidades de gestão pedagógicas: a Escola Secundária Santa Maria, a Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos D. Fernando II e a Escola Básica com Pré-Escolar de Colares. A sua sede encontra-se na Escola Secundária de Santa Maria e consiste no segundo maior agrupamento de Sintra, ao reunir cerca de 3840 alunos.

Tendo sido oficializado em julho de 2012, sob proposta de reordenamento da rede educativa de Sintra, do município de Sintra, serve as freguesias de Santa Maria, São Miguel, São Martinho, São Pedro de Penaferrim e Colares. Desta forma, abrange uma área de 95 km<sup>2</sup>, o que constitui cerca de 30% do concelho de Sintra. Neste espaço, vivem à volta de 37.219 habitantes, de acordo com os Censos de 2011, isto é, perto de 9% da população residente no concelho. Todavia, e tendo em mente que «Todas as crianças devem frequentar a escola [e que] As escolas pertencem a todas as crianças, e todas devem ver o seu potencial de aprendizagem maximizado»<sup>153</sup>, também recebe alunos de freguesias vizinhas. Entre elas, encontramos Algueirão-Mem Martins (a cerca de 4 km), São João das Lampas (a cerca de 10 km), Terrugem (a cerca de 9 km), Pero Pinheiro (a cerca de 11 km), Montelavar (a cerca de 13 km) e Almargem do Bispo (a cerca de 13 km).

A Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos D. Fernando II situa-se em Sintra, num amplo espaço verde arborizado, onde se destaca um trilho ecológico. É composta por dois edifícios de dois andares cada, um edifício provisório, construído em 2007, com duas salas pré-fabricadas, um pavilhão gimnodesportivo, dois campos de jogos, balneários e uma sala/bar de alunos. Funciona entre as 8h15 e as 18h20, acolhendo, no presente ano letivo, 27 turmas de 2.º e 3.º ciclos, num total de 562 alunos, assim como 171 alunos do ensino secundário, deslocados da escola sede. O 2.º ciclo abarca 187 alunos e o 3.º ciclo, 375 alunos, distribuídos em quatro turmas de 6.º ano,

---

<sup>153</sup> R. I. ARENDS, *Aprender a Ensinar*, McGraw-Hill, Lisboa, 2008, 40-41.

cinco turmas de 5.º e 7.º anos, seis turmas de 9.º ano e sete turmas de 8.º ano. A diferença entre o número de alunos de sexo feminino e de sexo masculino não é relevante.

A professora Margarida Portugal, docente de EMRC e professora cooperante, tem como funções a coordenação do estabelecimento, juntamente com dois assessores, docentes de Inglês, e a subcoordenação da Educação Moral e Religiosa, que faz parte do departamento de Ciências Sociais e Humanas. É também membro do grupo de trabalho de monitorização do Projeto Educativo de Escola (PEE) e do Plano Anual de Atividades (PAA).

#### **4.1.2. Equidade**

Richard Arends recorda que “[...] as escolas que dão um tratamento imparcial, justo e equitativo, assim como condições iguais para todos os alunos, demonstram uma política de equidade”<sup>154</sup>. Tal é realidade na Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclo D. Fernando II, testemunhada pela existência de uma Equipa de Manutenção dos Equipamentos e Sistemas Digitais e pela realização de atividades relacionadas com a literacia 3D e com a *Internet* segura. Os professores estão organizados em quatro departamentos, sendo eles o Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, o Departamento de Línguas, o Departamento de Ciências Sociais e Humanas – no qual se encontra a EMRC – e o Departamento de Expressões.

Para além de conhecimentos gerais, promovidos em atividades como a Feira dos Minerais, o Planetário Móvel e os diversos dias comemorativos, temos aquilo que Arends chama uma “[...] gama de capacidades ensinadas e valorizadas, de modo a incluir os diversos tipos de inteligência”<sup>155</sup>. A inteligência lógico-matemática é promovida por atividades como o Concurso Canguru *Matemático sem Fronteiras* e a inteligência linguística, pelo Clube de Teatro em Alemão e pela Biblioteca Escolar. A Banda Escolar valoriza a inteligência musical, o Clube de Artes, a inteligência espacial e o Programa de Desporto Escolar, a inteligência corporal-

---

<sup>154</sup> *Ibidem*, 44.

<sup>155</sup> *Ibidem*, 49.

cinestésica. Para desenvolvimento da inteligência interpessoal, os alunos têm acesso à Formação Cívica, ao Núcleo de Rádio e à Academia de Liderança, e da inteligência naturalista, ao Clube do Ambiente e ao Programa Eco-escolas. Todavia, no PEE e no PAA do AEML, são encontrados poucos vestígios concretos que incluam programas que ensinem os alunos a conhecer e gerir a sua inteligência emocional e intrapessoal.

#### **4.1.3. Casos Excepcionais**

Cerca de 10% dos alunos (54) são crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Acompanhando a tese de Arends que diz que estas devem ser «[...] educadas num ambiente o menos restritivo possível»<sup>156</sup>, são acompanhados, todavia, por uma equipa de nove docentes de Educação Especial, auxiliada por uma psicóloga clínica e uma psicóloga educacional, ao serviço de todo o Agrupamento. Atividades como a visita à Escola Secundária Santa Maria pelos alunos com Currículo Específico Individual ou a *Dê uma Tampa à Indiferença* – Recolha de Tampinhas de Plástico são sinal de preocupação e um estímulo para que os alunos com (NEE's) e os alunos regulares trabalhem e convivam juntos.

É claro o recurso às contribuições que as diversas culturas podem dar no campo da arte, da música, da literatura e da linguagem, principalmente aquelas relacionadas com o Inglês, o Francês e o Alemão. Entre várias outras, desvendamos as visitas a Templos e ao *Goethe Institut*, as atividades *Oktoberfest*, *Halloween* e *Chanson de Noël* e a celebração do Dia Europeu das Línguas. Todavia, para além do projeto *Empresários para a Inclusão*, que pretende examinar “[...] os problemas relacionados com a diversidade, mas também [realizar] projetos que potencialmente assumam atitudes e promovam a justiça social”<sup>157</sup>, não encontramos sinais claros de uma atenção específica às várias diferenças culturais e raciais existentes na Escola Básica 2/3 D. Fernando II.

---

<sup>156</sup> *Ibidem*, 53.

<sup>157</sup> *Ibidem*, 66.

Para os casos em que é necessária uma intervenção atempada, tanto no campo académico como atitudinal, existe o programa *Examinasium*, o Apoio Tutorial Específico e o Núcleo de Intervenção Disciplinar. De modo a melhor acompanhar os alunos com medidas disciplinares que apresentam sinais de agressividade e a ajudá-los a alcançar os seus objetivos em vez de agirem por impulso, há o seu encaminhamento para a realização de tarefas escolares em contexto comunitário. Por outro lado, o Núcleo de Apoio ao Aluno em Risco e Perigo e o Programa de Apoio à Promoção e Educação para a Saúde evidenciam a consciência existente relativamente à ligação entre a aprendizagem e hábitos de vida saudáveis.

Ao ler o PEE e o PAE é também possível destacar a importância dada ao envolvimento dos pais e da comunidade através de momentos de educação parental e de projetos relacionados com autoridades locais. Os projetos Erasmus e Rede de Escolas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), assim como diversas exposições temáticas dos trabalhos dos alunos e a entrega de diplomas sublinham inclusivamente a ligação feita entre o desafio intelectual e atitudinal e a valorização pessoal e comunitária.

## **4.2. Caracterização das Turmas: Perspetiva Geral**

As turmas A e B do 9.º ano contemplam 16 (70%) e 15<sup>158</sup> (52%) alunos inscritos em EMRC, num universo de 23 e 29 alunos, entre os 13 e os 15 (9.ºA) / 16 anos (9.ºB), numa média de 14 anos. Como tal, torna-se necessário caracterizar, para além dos casos específicos referentes a estas turmas, a faixa etária na qual se inserem os alunos.

---

<sup>158</sup> Apesar de ter 15 alunos matriculados em EMRC, na turma do 9.ºB, apenas 12 alunos frequentaram assiduamente a disciplina, tendo uma das raparigas sido transferida para outra escola logo no início do ano e um dos rapazes anulado a frequência à disciplina. Quanto ao terceiro aluno, não tivemos conhecimento sobre qual a razão que levou à sua ausência. Dessa forma, a percentagem de matrículas passa de 52% para 41%.

Considerando a média de idades dos alunos do 9.ºA e do 9.ºB, tanto as raparigas como os rapazes encontram-se naquilo que podemos intitular de adolescência inicial<sup>159</sup> e que é caracterizada principalmente por:

- Sentimentos de insegurança e padrões de comportamento relacionados com a instabilidade crescente a nível pessoal e social<sup>160</sup>;
- Dificuldades na adaptação a novas situações e problemas relativos à família, à escola, à aparência e condição física, às emoções, às relações sociais, à construção do seu projeto de vida, à construção do seu sistema de valores<sup>161</sup>;
- Questionamento quase permanente, resultante do espírito crítico e inconformidade específicos deste período<sup>162</sup>;
- Atitude de ambivalência perante a emancipação familiar e a autonomia<sup>163</sup>;
- Organização progressiva do pensamento em estruturas e sistemas cada vez mais complexos e hipotético-dedutivos<sup>164</sup>.

Por todas estas razões, na perspetiva de Erikson, a formação de identidade tem na adolescência um especial ponto de crise e mudança<sup>165</sup>. Essa busca é estimulada pelas alterações físicas e, conseqüentemente, a nível da aparência, pela cognição formal que possibilita a conceptualização de várias identidades e pelas expectativas da própria sociedade em que o adolescente se insere e dos grupos com quem se relaciona e a correspondente identificação<sup>166</sup>.

---

<sup>159</sup> Cf. E. B. HURLOCK, *Desenvolvimento do Adolescente*, Editoria McGraw-Hill, São Paulo, 1979, 2.

<sup>160</sup> Cf. *Ibidem*, 13.

<sup>161</sup> Cf. *Ibidem*, 14-15.

<sup>162</sup> Cf. H. G. JARDIM, *Contemplar o Adolescente no 3.º Milénio*, Imprensa Académica, Funchal, 2016, 40.

<sup>163</sup> Cf. *Ibidem*.

<sup>164</sup> Cf. *Ibidem*, 43.

<sup>165</sup> Cf. D. MOSHMAN, *Adolescent Psychological Development – Rationality, Morality, and Identity*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 2005, 81.

<sup>166</sup> Cf. H. G. JARDIM, *Contemplar o Adolescente no 3.º Milénio*, 49.

#### 4.2.1. Outras Situações

Na lecionação na turma A, é importante considerar a presença de um aluno com hiperatividade, atualmente medicado com ritalina, que poderá exigir um maior cuidado relativamente à disposição física da sala de aula, de acordo com a opinião de Richard Arends<sup>167</sup>.

A frequência, na Turma A, de dois alunos africanos e, na Turma B, de dois alunos de nacionalidade brasileira<sup>168</sup>, dois alunos de raça negra e duas alunas de nacionalidade ucraniana leva a que seja necessário estar atento em relação a possíveis diferenças culturais que levem a uma certa descontinuidade entre o meio familiar e a escola, segundo nos alerta Richard Arends<sup>169</sup>.

A Turma B apresentou um desafio extraordinário, relacionado com a presença de uma das alunas de naturalidade ucraniana que tem o português como língua não materna. Tal facto exigiu da nossa parte, conforme o sublinhado por Richard Arends<sup>170</sup>, um cuidado especial para verificar que a aluna compreende a linguagem utilizada, valorizando a fluência gradual na utilização do Português, assim como da sua própria língua nativa.

Há uma clara diferença na constituição das duas turmas no que se refere ao género: enquanto que a turma A é composta equitativamente por rapazes e raparigas, a Turma B é formada por 87% de raparigas, incluindo apenas dois rapazes<sup>171</sup>. No nosso ponto de vista, este facto concorre para a diferença clara existente entre o comportamento das duas turmas: enquanto que a turma A se manifesta, por vezes, de um modo desadequado e perturbador, causando alguns problemas nos pequenos espaços de tempo em que não são diretamente supervisionados, a turma B demonstra um maior interesse e preocupação para com os trabalhos

---

<sup>167</sup> Cf. R. I. ARENDS, *Aprender a Ensinar*, 54.

<sup>168</sup> Um dos alunos anulou a matrícula ainda durante o 1.º período.

<sup>169</sup> Cf. R. I. ARENDS, *Aprender a Ensinar*, 62.

<sup>170</sup> Cf. *Ibidem*, 72.

<sup>171</sup> Um dos rapazes anulou a sua matrícula ainda durante o 1.º período, o que fez com que passasse a estar presente um elemento do sexo masculino.

escolares, participando habitualmente de forma consciente, interventiva e crítica<sup>172</sup>. Richard Arends<sup>173</sup> recordar-nos que tudo isto também exige uma determinada postura da nossa parte: na turma A, deveremos ter o cuidado de não focar a nossa atenção no comportamento dos rapazes mais ativos, sob o risco de não dar o devido acompanhamento aos alunos mais calmos.

### **4.3. Importância da UL3, O Projeto de Vida**

A UL 3 – O Projeto de Vida - assume um particular relevo, no contexto em que os alunos se encontram no final do 3.º ciclo do Ensino Básico (EB) – momento de definição mais concreta dos seus percursos académicos e profissionais –, uma vez que promove a estruturação de alicerces e valores que darão sentido e finalidade às suas opções de vida.

Assim sendo, ao abordar a necessidade de cada aluno refletir sobre a importância e a construção do seu próprio projeto de vida<sup>174</sup>, a disciplina de E.M.R.C. promove traços fundantes identificados no Perfil do Aluno para o Século XXI. Trata-se da questão da liberdade, da autonomia e da tomada de consciência de si próprio, do mundo que o rodeia e da relação entre ambos<sup>175</sup>.

O ambiente pós-moderno em que nos inserimos é, de facto, fortemente caracterizado pela mudança contínua, pelo relativismo cultural e pela hegemonia da cultura do consumo e do efficientíssimo económico e financeiro<sup>176</sup>. Como tal, provoca transformações rápidas e gera incerteza e insegurança, o que torna urgente a humanização da educação.

A par disto, há imensos obstáculos que dificultam a elaboração de um projeto de vida por parte dos jovens. Apresento aqui três, segundo a perspetiva do professor da Universidade

---

<sup>172</sup> Todavia, a turma A apresentou, ao longo do ano letivo, tanto em EMRC como nas restantes disciplinas, uma maior facilidade na aquisição das competências trabalhadas, comparativamente com a turma B.

<sup>173</sup> Cf. R. I. ARENDS, *Aprender a Ensinar*, 77.

<sup>174</sup> Cf. Objetivo 1 da UL3 In SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, 100.

<sup>175</sup> Cf. G. O. MARTINS *et al.*, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, 15.

<sup>176</sup> Cf. J. AZEVEDO, *Em Tempos de Transição Cultural Profunda, o Totalitarismo na Educação não Serve a Educação dos Portugueses*, Porto, 2017, 1.

Pontificia Salesiana de Roma, Jesus Manuel García<sup>177</sup>: a exaltação do êxito e o medo de não serem capazes de responder às exigências do mercado, a dificuldade de se auto conhecer e a fragmentação do presente.

A exaltação do êxito e o medo de não serem capazes de responder às exigências do mercado prende-se com a necessidade imposta pelos média de se ter êxito a todo o custo, de aprender técnicas sempre novas e possuir os últimos modelos da tecnologia. O reverso deste modelo é a incapacidade de lidar com a ideia de limite, de fracasso, da morte, do compromisso<sup>178</sup>.

A dificuldade de se auto conhecer está relacionada com massificação dos comportamentos veiculada pelas redes sociais. Para ser aceite no grupo, muitas vezes, é necessário fazer e ter como os outros. Isto, associado ao escrutínio e julgamento constante a que os jovens estão expostos, impossibilita-os de serem eles mesmos e de construírem o seu projeto de vida pessoal<sup>179</sup>.

Por fim, a fragmentação do presente prende-se com a hipervalorização do instante presente. Diz Martin Velasco:

“De acordo com a cultura vivida, as realidades transcendentais perdem a possibilidade de serem admitidas como válidas e são declaradas insignificantes e desprovidas de interesse e valor. Tal cultura encerra o Homem no círculo estreito do imediato e do acessível, fá-lo perder o sentido dos planos alargados. A cultura da intrascendência prende o Homem no aqui e agora, impele-o a firma-se no momento presente – *carpe diem* – a instalar-se na finitude e a acomodar os seus projetos à medida dos seus desejos”<sup>180</sup>.

A valorização excessiva do instante presente está intimamente associada à fragilidade das relações sociais e afetivas. A somar a estes, surge a precariedade laboral. Todos estes fatores concorrem para a falta de referenciais sólidos sobre os quais os jovens possam construir um

---

<sup>177</sup> Cf. J. M. GARCÍA, *Horizontes de Espiritualidade para los Jovenes en Europa*, 12.

<sup>178</sup> Cf. *Ibidem*.

<sup>179</sup> Cf. *Ibidem*.

<sup>180</sup> J. M. VELASCO, *Ser Cristiano em uma Cultura Posmoderna*, PPC, Madrid, 1997, 18.

projeto de vida. A este propósito surge a interrogação no perfil dos alunos: “Como podem os sistemas educativos contribuir para o desenvolvimento de valores e competências nos alunos que lhes permitam responder aos desafios complexos deste século e fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e das tecnologias”<sup>181</sup>.

Ora, a Unidade Letiva 3 – o projeto de vida – é uma das respostas a esta pergunta, uma vez que explora e desenvolve os aspetos que favorecem a construção de projetos de vida alicerçados numa opção fundamental por parte dos jovens: a necessidade de serem amados e o desejo de contribuir para a criação de um mundo melhor.

#### **4.4. Interesse Pedagógico**

É neste contexto que surge a UL3, com o intuito de capacitar o aluno para a tomada de consciência das suas qualidades e aptidões, das suas atitudes profundas e também da sua vocação à felicidade pessoal e comunitária<sup>182</sup>. Aliados a esta finalidade, os conteúdos veiculados procuram habilitar e gerar a capacidade crítica e reflexiva que lhes permitirá, com base em valores sólidos, transformar a realidade. Este aspeto toca o âmago da disciplina de E.M.R.C., implicando a dimensão religiosa do ser humano, isto é, a sua capacidade de se encontrar com o outro/Outro e, nessa relação, encontrar-se, transcender-se e sair de si para caminhar em vista de uma sociedade com sentido<sup>183</sup>. Sem dúvida, é no diálogo, provocado pelos recursos explorados nestas aulas, que os alunos têm oportunidade de celebrar a vida, de aprender a refletir sobre o modo como pensam e de contemplar a beleza das coisas simples e dos pequenos gestos.

---

<sup>181</sup> G. O. MARTINS *et al.*, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, 3.

<sup>182</sup> Cf. CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, *Educar ao Humanismo Solidário – Para Construir uma “Civilização do Amor” 50 Anos após a Populorum Progressio*, Cidade do Vaticano, 2017, ponto 8.

<sup>183</sup> CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, “Educação Moral e Religiosa Católica – Um Valioso Contributo para a Formação da Personalidade”, 10.

Parece-nos então que os valores apresentados em ordem à concretização de projetos de vida verdadeiramente humanos<sup>184</sup> estão em linha com aquilo que é pretendido da Escola. Esta grande finalidade nada mais é senão “[...] o desenvolvimento pleno dos nossos alunos como pessoas, desafiados a contruir projetos de vida neste contexto sociocultural tão cheio de oportunidades e ao mesmo tempo tão desarticulado, fragmentado, líquido, injusto”<sup>185</sup>. Tudo isto vem ao encontro da base humanista que se pretende para a Escola do Século XXI. A disciplina de E.M.R.C., mais uma vez, apresenta-se como recurso importante no processo de habilitação de saberes e valores que capacitam para a ação, através da adaptação, da ousadia e da criatividade, essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e humana<sup>186</sup>.

Para tal, mobiliza as competências adquiridas, sustentadas pelo critério do rigor, da autossuperação e do gosto pela verdade e pelo trabalho cooperativo e interventivo, sempre assente no respeito pela dignidade humana, na solidariedade e na procura do bem comum. O programa de EMRC visa, com isto, que o aluno seja capaz de construir e identificar o seu universo de valores, de os declarar e de conformar as escolhas sociais e civis do seu projeto de vida com esses princípios éticos<sup>187</sup>.

A este propósito, a questão da experiência de encontro com Deus<sup>188</sup>, ao contrário daquilo que possa parecer, é um dos fatores que contribui para a recuperação da base humana da educação. É que, pela Fé, entendida como experiência de encontro com o Outro através da realidade que nos cerca, é promovida dimensão axiológica e antropológica da educação escolar. Tal é feito através de uma transposição da experiência pessoal transmitida na tradição cristã

---

<sup>184</sup> Cf. Objetivo 2 da UL3 In SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, 100.

<sup>185</sup> J. AZEVEDO, “Em Tempos de Transição Cultural Profunda, o Totalitarismo na Educação não Serve a Educação dos Portugueses”, 7.

<sup>186</sup> G. O. MARTINS *et al.*, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, 13-17.

<sup>187</sup> CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, *Educar ao Humanismo Solidário*, ponto 12.

<sup>188</sup> Cf. Objetivo 3 da UL3 In SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, 100.

para a vivência de cada aluno enquanto indivíduo, na sua subjetividade, consciência e capacidade de construção de um mundo melhor<sup>189</sup>.

A Igreja Católica, nos princípios e valores que enfatiza como essenciais para a convivência pública e na experiência de encontro pessoal com Deus que lhe dá substância, corrobora, de facto, este tipo de educação que tem o seu centro na relação<sup>190</sup>. Isto faz com que cada aluno se reconheça enquanto pessoa e construa de uma forma sustentada o seu projeto pessoal de vida<sup>191</sup>. Enfim,

“[...] não é possível para cada aluno construir o seu projeto de vida sem se encontrar consigo mesmo e com os outros, sem amar e ser amado, sem dar e receber, sem narrar o passado e o presente e descrever um projeto, sem desejar um futuro pessoal e comum, que seja mais humano e digno para cada um”<sup>192</sup>.

Por tudo isto, a Fé, nos vários rostos com que se apresenta nas diversas religiões, pode contribuir de modo significativo para a realização de projetos de vida felizes<sup>193</sup> assentes no amor, na esperança, na paz e na justiça<sup>194</sup>. Todas as religiões, efetivamente, têm um núcleo de valores éticos positivos e visam a edificação de uma narrativa pessoal e comunitária, que impulsionam sempre para a construção de um futuro em que o diálogo, o respeito e a cidadania devem estar profundamente presentes.

---

<sup>189</sup> J. AZEVEDO, “Em Tempos de Transição Cultural Profunda, o Totalitarismo na Educação não Serve a Educação dos Portugueses”, 21.

<sup>190</sup> Cf. CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, *Educar ao Humanismo Solidário*, ponto 28.

<sup>191</sup> Cf. CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, “Educação Moral e Religiosa Católica”, 13.

<sup>192</sup> J. AZEVEDO, “Em Tempos de Transição Cultural Profunda, o Totalitarismo na Educação não Serve a Educação dos Portugueses”, 21.

<sup>193</sup> Cf. Objetivo 4 da UL3 In SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, 100.

<sup>194</sup> Cf. CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, *Educar ao Humanismo Solidário*, ponto 13.

## 4.5. Explicitação do Processo de Gestão

A planificação desta UL, nos seus diversos níveis, constituiu, na intuição de Maria do Céu Roldão, um importantíssimo meio para a organização e utilização do conhecimento científico e educativo face à situação concreta dos nossos alunos<sup>195</sup>. Fizemo-lo com a consciência de que precisamos de saber não só *como* ensinar, mas também *o que* ensinar e o *porquê* dos conteúdos, das estratégias e dos recursos utilizados<sup>196</sup>.

Enfim, empreendemos este caminho de gestão do currículo seguros de que apenas o estabelecimento de uma sequência devidamente refletida e organizada permitiria a construção do conhecimento e a real aprendizagem. Ao nos determos neste processo demorado, estamos em concordância com Maria do Céu Roldão, quando diz que, para o professor, o currículo “[...] constitui, afinal, a matéria prima do seu trabalho”<sup>197</sup>. Desta forma, isto é, planificando, a nossa preocupação principal foi, de facto, ensinar, ou seja, fazer aprender.

Considerando que o domínio de conceitos prévios é necessário à compreensão de fenómenos e à relação entre conteúdos<sup>198</sup>, optámos por gerir o currículo referente a esta UL abordando, primeiramente, um conhecimento mais simples que levasse, por sua vez, a outra operação mais complexa e assim sucessivamente. Neste ponto, seguimos a tipologia de estabelecimento de prioridades de aprendizagem proposta por Carrilho & Carrilho<sup>199</sup>.

---

<sup>195</sup> Cf. M. C. ROLDÃO, *Gestão do Currículo - Fundamentos e Práticas*, Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, Lisboa, 1999, 43-50, cit. in M. C. ROLDÃO, *Estratégias de Ensino - O Saber e o Agir do Professor*, Fundação Manuel Leão, Vila Nova de Gaia, 2009, 36.

<sup>196</sup> L. SCHULMAN, “Those Who Understand: The Knowledge Growth in Teaching”, In POLLARD, ANDREW & J. BOURNE, *Teaching and Learning in the Primary School*, London, The Open University, 1994, 84-88, cit. in J. CAMPOS & M. C. ROLDÃO, “Construção de Conhecimento Profissional dos Professores 1.º CEB: Análise de Trajectórias de Formação e Iniciação Profissional” In *XV Colóquio AFIRSE – Complexidade: Um Novo Paradigma para Investigar e Intervir em Educação*

<sup>197</sup> M. C. ROLDÃO, *Gestão do Currículo - Fundamentos e Práticas*, 36.

<sup>198</sup> Cf. A. C. RIBEIRO & L. C. RIBEIRO, *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*, Universidade Aberta, Lisboa, 1990, 181.

<sup>199</sup> Cf. *Ibidem*, 194.

### **Ideia principal**

Construção de projetos de vida com base nos valores da esperança, alegria e confiança, com vista à realização própria e dos outros



### **Ideia organizadora**

Ao longo da História, a experiência de encontro com Deus orientou o projeto de vida de muitos crentes, levando-os à procura da felicidade própria e alheia, através da construção de uma sociedade justa e solidária.



### **Sequência de conteúdos**

*A experiência de fé nos diferentes credos como contributo para a felicidade* (Do domínio da Religião e Experiência Religiosa, objetivo 4: Reconhecer a Fé como elemento constitutivo da experiência de felicidade)



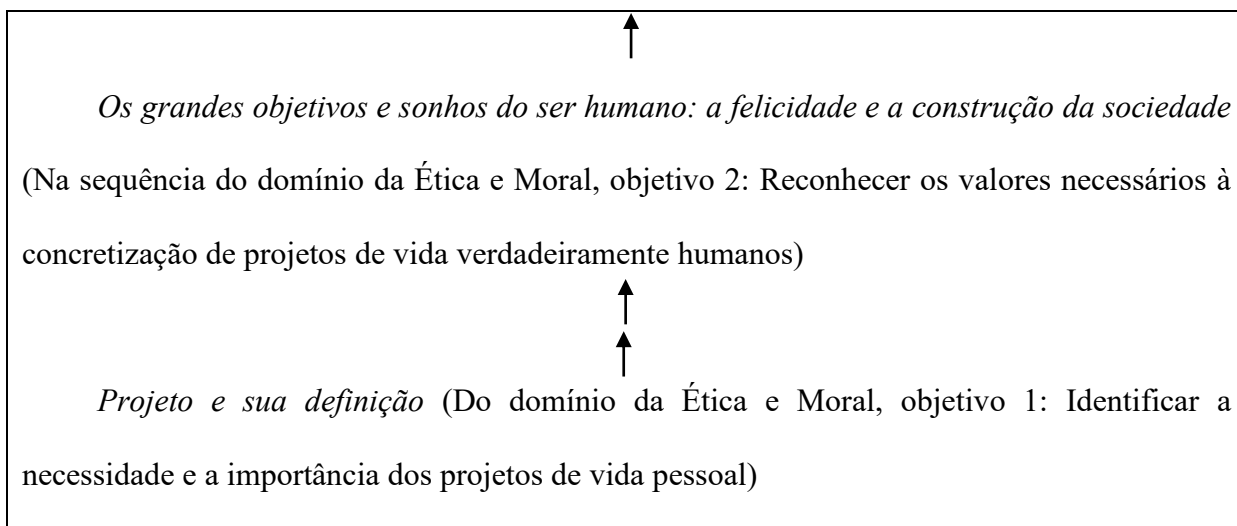
*A vida de Abraão e Paulo, como exemplos de projetos marcados pela experiência de Deus<sup>200</sup>* (Do domínio da Cultura Cristã e Visão Cristã da Vida, objetivo 3: Compreender a construção de projetos de vida na experiência de encontro com Deus)



As várias opções de vida e a opção fundamental, em torno do valor do esforço e da partilha dos dons e bens (Continuação do trabalho em torno do objetivo 2)

---

<sup>200</sup> A complexidade deste conteúdo, aliado ao recurso ao trabalho de grupo, levou à dedicação de duas aulas ao seu desenvolvimento.



Sendo assim, no esquema anterior, começámos por apresentar a ideia principal desta UL, vindo depois a sua ideia organizadora e, por fim, a sequência de conteúdos selecionados para as seis aulas que lhes foram dedicadas. Uma leitura ascendente desta sequência permitirá compreender facilmente a nossa sequência de pensamento ao estabelecer os objetivos do Programa na ordem apresentada.

#### **4.6. Estratégias de Transmissão de Conteúdos Adotados**

Ao longo desta UL, procurámos utilizar estratégias que captassem a atenção, o interesse e a curiosidade dos alunos e desencadeassem processos cognitivos, construindo, em conjunto com eles, aprendizagens significativas, quer no que respeita aos conteúdos, quer à faixa etária em que se encontram. Isto é imagem daquilo que Maria do Céu Roldão chama de ensino numa ótica duplamente transitiva, ou seja, «[...] centrado nas duas dimensões a que a sua acção [do professor] se dirige – o conhecimento/conteúdo curricular e o aprendente»<sup>201</sup>. Tivemos o cuidado de começar sempre a partir dos próprios alunos, «[...] para construir novo conhecimento, mais abstrato, e não para reforçar os limites do nível ou do contexto em que se encontram»<sup>202</sup>.

---

<sup>201</sup> M. C. ROLDÃO, *Estratégias de Ensino - O Saber e o Agir do Professor*, 55.

<sup>202</sup> *Ibidem*, 66.

Foi com base nestes pressupostos que, de modo intencional, desenhámos as estratégias de ensino-aprendizagem apresentadas nas planificações de nível IV, nomeadamente:

- O *brainstorming*, de modo a estimular o pensamento e a promover a fluência livre de ideias e a associação entre si<sup>203</sup>;
- Atividades de observação de vídeos, imagens e música, com o propósito de favorecer a motivação para os conteúdos a abordar e/ou recolher os dados mais relevantes para serem utilizados posteriormente<sup>204</sup>;
- A utilização de uma ficha de autoconhecimento, dando especial importância à história pessoal dos alunos e valorizando-a<sup>205</sup>;
- Estratégias de questionamento, com a pretensão de estimular e desenvolver funções cognitivas complexas, protagonizando o pensamento crítico, ao invés da pretensão de nos reduzirmos a apenas exercícios elementares de memorização e reprodução de conteúdos e fenómenos<sup>206</sup>;
- Discussões em pequenos grupos, que estimularam a aprendizagem, através da cooperação e interação entre os vários elementos<sup>207</sup>, o que suscitou a elaboração de conceitos mais ricos e uma abordagem mais plural;
- O estudo de casos, nomeadamente de Abraão e Paulo, privilegiando a abordagem de situações singulares e, a partir delas, abordar e compreender a realidade, confrontar os alunos com as marcas do tempo e da cultura das personagens<sup>208</sup> e debater as questões centrais apresentadas simbolicamente;
- A aprendizagem em grupo, que promoveu a cooperação e a estimulação das aprendizagens, em função da tarefa que dizia respeito a todo o grupo<sup>209</sup>;

---

<sup>203</sup> Cf. R. TRINDADE, *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem*, 12.

<sup>204</sup> Cf. *Ibidem*, 14.

<sup>205</sup> Cf. *Ibidem*, 32.

<sup>206</sup> M. C. ROLDÃO, *Estratégias de Ensino - O Saber e o Agir do Professor*, 67.

<sup>207</sup> R. TRINDADE, *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem*, Edições ASA, Porto, 2002, 5.

<sup>208</sup> Cf. *Ibidem*, 28.

<sup>209</sup> Cf. *Ibidem*, 43.

- A apresentação expositiva de trabalhos, que fomentou a organização entre os elementos do grupo, a seleção de informação e a capacidade de partilha e divulgação do aprendido, o que fez com que os alunos mais facilmente se apropriassem do trabalho realizado<sup>210</sup>;

Estas estratégias foram pensadas tendo em conta o processo de apropriação cognitiva dos alunos e sustentaram-se na certeza de que os objetivos e conteúdos desta UL são do seu interesse e socialmente válidos, pois, como nos diz Maria do Céu Roldão, «incluem conhecimentos, relações, processos, bem como atitudes e valores»<sup>211</sup>.

Através da apresentação dos planos das aulas sobre a Unidade Letiva 3 – o projeto de vida -, procurarei mostrar como se operacionalizaram estas estratégias e de que forma estas correspondem aos descritores, áreas de competência e valores propostos pelo Perfil do Aluno do Século XXI.

---

<sup>210</sup> Cf. *Ibidem*, 73.

<sup>211</sup> M. C. ROLDÃO, *Estratégias de Ensino - O Saber e o Agir do Professor*, 67.

## 5. Planificação de Nível IV da UL

### 5.1. Plano de Aula – 24.ª Lição / Aula 1 (10/abr/2018)

#### Unidade Letiva 3- O Projeto de Vida

#### 24.ª Lição

**Meta do Domínio Ética e Moral:** Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana (Meta Q)

**Sumário:** Descoberta da importância dos projetos de vida a partir da exploração de pequenos filmes

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	⌚ 50m	Recursos	Avaliação formativa
		Acolhimento e registo do sumário	5 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caderno do aluno</li> <li>• Quadro e material de escrita</li> <li>• PC com projetor</li> <li>• Trailers dos filmes “Up – Altamente”, “O Príncipezinho” e “Malala”</li> <li>• Manual da disciplina</li> <li>• Power-Point “UL3_Obj1”</li> <li>• Ficha de registo de observação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registo de observação:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pontualidade</li> <li>- Participação</li> <li>- Concentração no cumprimento das tarefas</li> <li>- Desenvolvimento do plano de trabalho</li> <li>- Cumprimento das regras da sala de aula</li> <li>- Relacionamento com o professor e os colegas</li> </ul> </li> <li>• Ficha de registo de observação dos vídeos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Correção no preenchimento</li> <li>- Utilização correta da língua portuguesa</li> <li>- Capacidade de argumentação</li> </ul> </li> </ul>
		Dinâmica de recapitulação das unidades letivas anteriores com base na apresentação <i>Power point</i>	5 min		
<b>1. Identificar a necessidade e a importância dos projetos de vida pessoal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definição de projeto:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Objetivos e metas pessoais;</li> <li>○ Estratégias facilitadoras;</li> <li>○ Agir em conformidade.</li> </ul> </li> <li>• Projetos pessoais, de grupos e de instituições</li> <li>• Projeto e/ou projetos?</li> <li>• Vocação e profissão</li> </ul>	<i>Brainstorming</i> em torno do conceito “Projeto”	5 min		
		Visualização dos <i>trailers</i> dos filmes “Up – Altamente”, “O Príncipezinho” e “Malala” Preenchimento de uma ficha de registo sobre os projetos de vida apresentados nos vídeos	20min		
		Diálogo em turma e em grupo sobre <i>projeto de vida e vocação</i> com base na observação de conteúdos expostos no <i>PowerPoint</i>	10min		
		Construção coletiva da síntese da aula	5 min		

**Proposta de síntese:** A felicidade está intimamente associada ao conhecimento de si próprio e à construção de um projeto de vida.

### **5.1.1. Relatório da Prática Letiva da Aula 1**

**Descritor do Perfil do Aluno:** Sistematizador e organizador

**Área de Competência:** Informação e comunicação<sup>212</sup>

**Valores:** curiosidade, reflexão e inovação<sup>213</sup>

Numa tarefa que se pretendia que fosse de síntese e de construção de um esquema mental sobre o conceito de projeto, iniciamos com um brainstorming. Os alunos participaram com aparente interesse e apontaram alguns elementos que nos parecem fundamentais: “caminho em direção a um objetivo” ou “plano para alcançar uma finalidade”. Aqui, na apresentação de conceitos feita por cada aluno, estávamos a trabalhar aquela **área de competência** da informação e comunicação. Procurei acolher o desejo manifesto nas intervenções de cada aluno de querer aprender mais, dando largas aqueles aos **valores** da curiosidade, reflexão e inovação.

Tendo o suporte do PowerPoint, pudemos, então, sistematizar as principais ideias que estão na base de qualquer projeto: trata-se sempre de um processo submetido a uma avaliação, o qual prevê o crescimento de acordo com um plano prévio e tem o intuito de transformar a realidade (pessoal e social) através de ações concretas.

Nestes dois momentos, e na síntese final da aula - A felicidade está intimamente associada ao conhecimento de si e à construção de um projeto de vida – os alunos fizeram o esforço de transformar a informação em conhecimento, cumprindo aquele **descritor do Perfil do Aluno** sistematizador e organizador.

**Descritor do Perfil do Aluno:** Questionador

**Área de Competência:** Desenvolvimento pessoal e autonomia<sup>214</sup>

**Valores:** curiosidade, reflexão e inovação<sup>215</sup>

---

<sup>212</sup> Cf. *Ibidem*, 22.

<sup>213</sup> Cf. *Ibidem*, 17.

<sup>214</sup> Cf. *Ibidem*, 26.

<sup>215</sup> Cf. *Ibidem*, 17.

Logo no início da aula, procedemos à recapitulação das unidades letivas lecionadas anteriormente: A Dignidade da Vida Humana e Deus, o Grande Mistério. Senti necessidade de avivar os conceitos fundamentais que giram em torno destes temas, os quais servirão de base para o percurso que agora iniciamos. Há, desde logo aqui a intenção de desenvolver os **valores** do pensamento reflexivo, crítico e criativo.

A propósito da Unidade Letiva 1, os alunos apontaram o valor incomensurável da vida humana, mesmo daquelas pessoas mais frágeis ou vulneráveis, a promoção e defesa da dignidade da vida humana feita por tantas pessoas e instituições e o dom supremo que é a vida que precisa de ser cuidada e protegida em todas as suas fases. Sobre a Unidade Letiva 2, salientaram a fé humana como adesão a Deus e a novidade revelada por Jesus acerca de Deus que é, essencialmente, amor. Em todo este percurso, os alunos foram levados a interrogar-se sobre o seu próprio conhecimento prévio e a estabelecer relações entre os conhecimentos<sup>216</sup>, desenvolvimento a **Área de competência** do Desenvolvimento pessoal e autonomia e o **descriptor do Perfil do Aluno** questionador.

**Descriptor do Perfil do Aluno:** Comunicador

**Área de competência:** linguagens e textos<sup>217</sup>

**Valores:** liberdade<sup>218</sup>

Seguiu-se a visualização de quatro curtos trailers de filmes - Up – Altamente”, “O Príncipezinho” e “Malala”. Antes disso, apontamos os principais aspetos a reter na visualização de cada um deles: dois aspetos positivos e um aspeto comum a todos. Pensamos, através desta ação de questionamento organizado, conforme o **descriptor do Perfil do Aluno** comunicador, orientar a atenção dos alunos para a importância dos diferentes projetos de vida que se fazem e para a finalidade de todos eles, a felicidade, a autorrealização ou desenvolvimento dos dons

---

<sup>216</sup> Cf. *Ibidem*.

<sup>217</sup> Cf. *Ibidem*, 21.

<sup>218</sup> Cf. *Ibidem*, 17.

pessoais. Tratando-se de quatro projetos de vida distintos, os alunos tiveram ainda que refletir e escolher aquele com o qual mais se identificam neste momento, manifestando autonomia e pessoal na escolha pelo bem comum. Destacou-se aqui o **valor** da liberdade.

Todas estas respostas ficaram registadas numa folha de trabalho individual, a qual, cremos, ajudou os alunos a fixarem a sua atenção, a circunscreverem as suas intervenções, habitualmente algo desordenadas e algumas vezes desapropriadas, ao tema em estudo.

Os vídeos despertaram a curiosidade dos alunos e, tendo analisado as fichas de trabalho, vejo que estas ajudaram-nos a identificar bastantes aspetos positivos acerca daqueles projetos de vida. Ora, isto abona em favor do objetivo proposto para esta aula, perceber a importância dos projetos de vida e da **área de competência** prevista para esta parte – linguagens e textos -, uma vez que o preenchimento correto da ficha manifesta a boa compreensão da linguagem e do conteúdo dos vídeos.

**Descritor do Perfil do Aluno:** respeitador da diferença e do outro

**Área de Competência:** relacionamento interpessoal<sup>219</sup>

**Valores:** responsabilidade e integridade<sup>220</sup>

Nesta aula pretendia-se que os alunos, relacionando Vocação e Profissão, descobrissem a importância de ter um projeto de vida. Tendo visualizado alguns vídeos com diferentes perspetivas sobre o projeto de vida, os alunos foram levados a aceitar argumentos e pontos de vista diferentes. Através desta estratégia, cumpria-se o **descritor do Perfil do Aluno** que aponta para o respeito da diferença e do outro.

Houve também uma ficha de trabalho que os alunos tiveram de preencher depois da visualização de cada vídeo e, mais tarde, em grupo. Esta possibilidade de escrever as ideias, parece-me, ajuda a clarificar as ideias e a sistematizar os conteúdos. Da parte do professor, este

---

<sup>219</sup> Cf. *Ibidem*, 25.

<sup>220</sup> Cf. *Ibidem*, 17.

é um ótimo elemento de avaliação contínua, visto que, ali, torna-se mais clara a percepção dos alunos e manifestam-se os conhecimentos adquiridos. Desta forma, desenvolvemos a **Área de Competência** que diz respeito ao relacionamento interpessoal. Os alunos puderam interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.

Procuramos desenvolver os seguintes **valores**: responsabilidade e integridade: respeitar-se a si mesmo e aos outros. Isto aconteceu quando os alunos foram chamados a confrontar-se com os diferentes projetos de vida apresentados nos vídeos e, mais tarde, quando manifestaram pessoalmente com qual dos projetos mais se identificavam.

**Descritor do Perfil do Aluno:** autoavaliador

**Área de Competência:** pensamento crítico e pensamento criativo<sup>221</sup>

**Valores:** Excelência e exigência: aspirar ao trabalho bem feito, ao rigor e à superação<sup>222</sup>

A terminar a aula, apresentei o modelo de avaliação formativa que nos servirá de suporte para aferir, de forma contínua, o grau de aquisição de conhecimentos, a participação e o comportamento dos alunos e providenciar informação sobre o seu desempenho com a qualidade que permita contribuir para uma efetiva melhoria das aprendizagens e para fomentar nos alunos o hábito da **autoavaliação** com vista a poderem reorientar o trabalho a partir do feedback do professor. Ora, esta forma serve para a criação de oportunidades de crescimento de todos e para sustentar as intervenções pedagógicas escolhidas, reajustando, porventura, as estratégias de forma a caminharmos para a melhoria da qualidade das aprendizagens. Trata-se aqui de desenvolver o **valor** da excelência e exigência, fazendo com que os alunos aspirem ao trabalho bem feito, ao rigor e à superação.

---

<sup>221</sup> Cf. *Ibidem*, 24.

<sup>222</sup> Cf. *Ibidem*, 17.

Assim, far-se-á, em cada aula, um registo tanto da participação individual dos alunos como da sua participação nas atividades propostas. Nisto, estaremos a desenvolver aquela **área de competência** do pensamento crítico e pensamento criativo<sup>223</sup>, uma vez que, através deste sistema de avaliação, os alunos são levados a prever e avaliar o impacto das suas decisões.

---

<sup>223</sup> Cf. *Ibidem*, 27.

## 5.2. Plano de Aula – 25.ª Lição / Aula 2 (17/abr/2018)

### Unidade Letiva 3- O Projeto de Vida

### 25.ª Lição

**Meta do Domínio Ética e Moral:** Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana (Meta Q)

**Sumário:** Descoberta dos valores necessários a um projeto de vida válido a partir da exploração de um discurso do Papa Francisco

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	⌚ 50m	Recursos	Avaliação formativa
		Acolhimento e registo do sumário	5 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caderno do aluno</li> <li>• Quadro e material de escrita</li> <li>• PC com projetor</li> <li>• Vídeo do excerto do discurso do Papa “A comovente mensagem que o Papa Francisco deixou aos jovens”</li> <li>• Manual da disciplina</li> <li>• Power-Point “UL3_Obj2a”</li> <li>• Ficha de registo de observação</li> <li>• Registos de observação da participação e atitudes dos alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registo de observação:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pontualidade</li> <li>- Participação</li> <li>- Concentração no cumprimento das tarefas</li> <li>- Desenvolvimento do plano de trabalho</li> <li>- Cumprimento das regras da sala de aula</li> <li>- Relacionamento com o professor e os colegas</li> </ul> </li> <li>• Ficha de registo de observação dos vídeos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Correção no preenchimento</li> <li>- Utilização correta da língua portuguesa</li> <li>- Capacidade de argumentação</li> </ul> </li> </ul>
		Dinâmica de recapitulação da aula anterior com base na apresentação <i>Power point</i>	5 min		
<b>2. Reconhecer os valores necessários à concretização de projetos de vida verdadeiramente humanos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os grandes objetivos do ser humano, sonhos da humanidade:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ A felicidade própria e alheia;</li> </ul> </li> <li>• A construção de uma sociedade justa e solidária – a denúncia da injustiça e a participação ativa na construção do bem comum</li> </ul>	Partilha dos registos realizados pelos alunos na aula anterior	5 min		
		Visualização de um excerto do discurso do Papa Francisco na Vigília da Jornada Mundial da Juventude na Polónia em 2016 e preenchimento de uma ficha de registo sobre as opções de vida apresentadas	10 min		
		Diálogo em turma sobre as decisões necessárias à construção de um projeto de vida válido com base na leitura de conteúdos expostos no <i>Power point</i>	10min		
		Diálogo em pequeno grupo sobre os valores necessários a um verdadeiro projeto de vida e registo das principais conclusões	10 min		
		Construção coletiva da síntese da aula	5 min		

**Proposta de síntese:** Um verdadeiro projeto de vida é aquele que contribui para a construção de uma sociedade justa e solidária.

### 5.2.1. Relatório da Prática Letiva da Aula 2

**Descritor do Perfil do Aluno:** crítico analítico

**Área de competência:** pensamento crítico e pensamento criativo<sup>224</sup>

**Valores:** curiosidade, reflexão e inovação<sup>225</sup>

A aula teve início com o acolhimento e o registo do sumário. Enceteci, a partir daqui, um diálogo que requeria a sustentação de afirmações e elaboração de opiniões, fomentando nos alunos um **perfil** crítico e analítico. Este debate revelou-se profícuo, sobretudo fruto da diversidade das suas intervenções, acerca da validade e da plausibilidade dos diferentes projetos de vida. Se uns afirmaram que todo e qualquer projeto de vida é válido, outros argumentaram que há requisitos necessários para que seja considerado um bom projeto de vida. Creio que, deste modo, coloquei o foco naquele que era o objetivo que desenhei para esta aula e assim ficou desperta a curiosidade dos alunos. Trabalhamos, assim, a **área de competência** do pensamento crítico, sobretudo levando os alunos a pensar de modo abrangente e em profundidade de forma lógica, observando e analisando experiências ou ideias e argumentando com a vista à tomada de posição fundamentada.

Fiz, depois, a recapitulação da aula anterior. Os alunos, apoiados pelo Power point, resumiram facilmente o objetivo da aula anterior: descobrir que o projeto de vida é um processo, sucessivamente avaliado, que visa o crescimento de acordo com um plano prévio, o qual tem por finalidade transformar a realidade pessoal e social através de ações concretas.

Em toda esta parte inicial desenvolvi o pensamento reflexivo e crítico dos alunos, fomentando, assim, os **valores** da curiosidade, reflexão e inovação.

---

<sup>224</sup> Cf. *Ibidem*, 24.

<sup>225</sup> Cf. *Ibidem*, 17.

**Descritor do Perfil do Aluno:** conhecedor

**Área de competência:** informação e comunicação<sup>226</sup>

**Valores:** curiosidade, reflexão e inovação<sup>227</sup>

Abordamos depois a questão da vocação, do conhecimento e realização pessoal. Quis, primeiro, que os alunos chegassem à aceção da palavra vocação para que pudessem transformar alguma informação acerca do conceito em conhecimento, desenvolvendo assim a **área de competência** da informação e comunicação. No diálogo para lá chegar, os alunos afirmaram que vocação tinha a ver com “chamamento” e “caminho a seguir”. Ajuntei a estas a palavra ‘desígnio’, a qual tem o sentido de projeto, de propósito, de escolha, de nomeação. Depois, juntamos ao conceito de vocação, de chamamento à existência, de escolha de um estado de vida, a noção de conhecimento e realização pessoal, isto é, falamos da necessidade do reconhecimento dos dons e apetências pessoais, do conhecimento da própria personalidade e do caminho da sua potencialização. Aqui ao mesmo tempo que desenvolvemos os valores do pensamento reflexivo e crítico, crescemos na capacidade de criar novas aplicações para os conhecimentos adquiridos.

**Descritor do perfil dos alunos:** respeitador da diferença e do outro

**Área de competência:** relacionamento interpessoal<sup>228</sup>

**Valores:** cidadania e participação<sup>229</sup>

Como forma de motivação dos alunos e tendo por base os registos recolhidos da aula anterior, apresentei no *Power Point* definições de projeto de vida a partir da perceção dos alunos. Deste modo, cada aluno teve oportunidade de ler uma frase sua e todos puderam partilhar da sensibilidade dos colegas. Quis, assim, desenvolver nos alunos o **valor** da cidadania

---

<sup>226</sup> Cf. *Ibidem*, 22.

<sup>227</sup> Cf. *Ibidem*, 17.

<sup>228</sup> Cf. *Ibidem*, 25.

<sup>229</sup> Cf. *Ibidem*, 17.

e participação, uma vez que a estratégia usada os levava a desenvolverem o respeito pela diversidade humana e cultural patente nos conceitos apresentados por cada um deles.

A **área de competência** que aqui mais se manifestou foi a do relacionamento interpessoal, fruto da estratégia que previa que os alunos tinham que adequar os comportamentos ao contexto de partilha que ali se gerou.

**Descritor do Perfil do Aluno:** sistematizador organizador

**Área de competência:** linguagens e textos<sup>230</sup>

**Valores:** excelência e exigência<sup>231</sup>

Partimos, então, para a visualização de um excerto do discurso do Papa Francisco na Vigília da Jornada Mundial da Juventude na Polónia em 2016. Fiz, de forma muito breve, um apontamento sobre os principais aspetos que os alunos deviam reter, apontado claramente para a estratégia usada - tarefas de síntese -, a qual promovia aquele **descritor do Perfil do Aluno** sistematizador. Após a visualização, para estimular a reflexão, os alunos preencheram uma ficha de registo sobre as opções de vida apresentadas pelo Papa Francisco. Desenvolvemos neste passo a **área de competência** que diz respeito a linguagens e textos, uma vez que a estratégia usada visava fazer com que os alunos dominassem capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral e escrita. Houve lugar para todos os alunos partilharem as suas respostas acerca das características e valores patentes em cada projeto e do seu impacto social.

A ficha que os alunos preencheram apresentava um grau de complexidade elevado, tendo originado nos alunos alguns comentários que deixaram entrever o esforço para serem perseverantes perante as dificuldades. Ora, desta forma trabalharam-se os **valores** da excelência e da exigência, o que fez com que todos os alunos concluíssem a tarefa com êxito.

---

<sup>230</sup> Cf. *Ibidem*, 21.

<sup>231</sup> Cf. *Ibidem*, 17.

**Descritor do Perfil do Aluno:** comunicador

**Área de competência:** pensamento crítico e pensamento criativo<sup>232</sup>

**Valores:** curiosidade, reflexão e inovação<sup>233</sup>

Houve, já a terminar a aula, espaço para um diálogo em turma sobre as decisões necessárias à construção de um projeto de vida válido. Todo este percurso final assentou em estratégias que visavam desenvolver aquele **descritor do Perfil do Aluno** comunicador, uma vez que se promovia ações de questionamento organizado. O *Power Point* com alguns conteúdos expostos serviu de base para chegarmos à conclusão de que “aquilo que somos e seremos no futuro é, também, resultado das nossas escolhas”, as quais nos tornarão “felizes e livres”, capazes de distinguir aquilo que “conduz felicidade autêntica e duradoura”. O recurso ao diálogo, juntamente com o *Power Point* ajudaram a desenvolver a **área de competência** do pensamento crítico e criativo, pois tratou-se de convocar diferentes conhecimentos, utilizando diferentes ferramentas para pensar criticamente.

Já no fim, construímos juntos, ainda que de forma apressada, uma resposta à questão que tínhamos pendente desde o início da aula sobre se todos os projetos de vida podiam ser considerados válidos. Os alunos foram unânimes ao considerarem que os verdadeiros projetos de vida tinham em vista a “construção de uma sociedade justa e solidária” e a participação ativa na construção de um mundo melhor, na construção do bem comum.

Neste diálogo ficou também elaborada a síntese da aula, a qual os alunos registaram.

Em toda esta parte, estavam bem patentes os **valores** da curiosidade e reflexão.

**Descritor do Perfil do Aluno:** autoavaliador

**Área de competência:** desenvolvimento e autonomia pessoal<sup>234</sup>

---

<sup>232</sup> Cf. *Ibidem*, 25.

<sup>233</sup> Cf. *Ibidem*, 17.

<sup>234</sup> Cf. *Ibidem*, 21.

**Valores: excelência e exigência**<sup>235</sup>

A encerrar a aula, entreguei as fichas de trabalho preenchidas pelos alunos na aula anterior e devidamente corrigidas por mim. Pretendi, com isto, ajudar o aluno a desenvolver aquele **descriptor do Perfil do Aluno** – avaliador -, o qual prevê que o aluno seja capaz de identificar pontos fortes e fracos a partir da sua aprendizagem. Percebi, pela receção alegre dos alunos, que este foi um ótimo meio para lhes dar feedback do trabalho que realizaram e dos conteúdos que assimilaram. Pude comprovar que foi desenvolvida aquela área de competência – desenvolvimento e autonomia pessoal -, visto que pude elogiar alguns alunos que progrediram e ficaram surpresos com o resultado obtido, estabelecendo assim relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos.

O *feedback* que os alunos receberam fomentou os **valores** da excelência e da exigência, pois é uma ferramenta que os faz aspirar ao trabalho bem feito, ao rigor e à superação.

---

<sup>235</sup> Cf. *Ibidem*, 17.

### 5.3. Plano de Aula – 26.ª Lição / Aula 3 (24/abr/2018)236

**Meta do Domínio Ética e Moral:** Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana

**Sumário:** Continuação da descoberta dos valores necessários a um projeto de vida válido a partir do testemunho de vida de um atleta paraolímpico

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	⌚ 50'	Recursos	Avaliação formativa
		Acolhimento e registo do sumário	5 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caderno do aluno</li> <li>• Quadro e material de escrita</li> <li>• PC com projetor</li> <li>• Vídeo do testemunho de vida do atleta paraolímpico Bento Amaral</li> <li>• Manual da disciplina</li> <li>• PowerPoint “UL3_Obj2b”</li> <li>• Ficha de registo da autorreflexão</li> <li>• Setas e marcadores</li> <li>• Registos de observação da participação e atitudes dos alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registo de observação:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pontualidade</li> <li>- Participação</li> <li>- Concentração no cumprimento das tarefas</li> <li>- desenvolvimento do plano de trabalho</li> <li>- cumprimento das regras da sala de aula</li> <li>- relacionamento com o professor e os colegas</li> </ul> </li> </ul>
		Dinâmica de recapitulação da aula anterior com base na apresentação <i>Power point</i>	5 min		
<b>2. Reconhecer os valores necessários à concretização de projetos de vida verdadeiramente humanos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As várias opções de vida e a “Opção fundamental”</li> <li>• O papel dos bens materiais na construção de projetos pessoais</li> <li>• Riscos e limitações da procura da felicidade centrada apenas na preocupação do ter</li> <li>• Uma perspetiva equilibrada para a satisfação das necessidades materiais:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ O valor do estudo, do trabalho e do esforço;</li> <li>○ A importância da partilha de dons e de bens.</li> </ul> </li> </ul>	Visualização de um vídeo sobre a vida de um atleta paraolímpico (Bento Amaral)	5 min		
		Autorreflexão com vista ao autoconhecimento e construção de uma hierarquia de valores	10 min		
		Diálogo em turma sobre conceitos fundamentais envolvidos na construção de projetos de vida verdadeiramente humanos	10 min		
		Diálogo a pares sobre a autorreflexão realizada e construção de uma mensagem	10 min		

**Proposta de síntese da aula:** Um verdadeiro projeto de vida é resultado de trabalho e de escolhas conscientes baseadas em valores.

<sup>236</sup> Devido às condições meteorológicas no Aeroporto da Madeira, não tivemos possibilidade de estar presentes no núcleo de estágio neste dia.

## 5.4. Plano de Aula – 27.ª Lição / Aula 4 (8/mai/2018)

### Unidade Letiva 3 – O Projeto de Vida

### 27.ª Lição

**Meta do Domínio Cultura Cristã e Visão Cristã da Vida:** G. Identificar os valores evangélicos

**Sumário:** Início da exploração da vida de Abraão e de Paulo de Tarso para compreensão do papel da experiência de encontro com Deus na construção de projetos de vida

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	⌚ 50'	Recursos	Avaliação formativa
		Acolhimento e registo do sumário	5 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caderno do aluno</li> <li>• Quadro e material de escrita</li> <li>• PC com projetor</li> <li>• Vídeo da música “Tu és mais forte”, de Boss AC <i>feat.</i> Shout</li> <li>• Manual da disciplina</li> <li>• Power-Point “UL3_Obj3a”</li> <li>• Símbolos/imagens</li> <li>• Cartolinas</li> <li>• Registos de observação das atitudes dos alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registo de observação:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pontualidade</li> <li>- Concentração no cumprimento das tarefas</li> <li>- Desenvolvimento do plano de trabalho</li> <li>- Cumprimento das regras da sala de aula</li> <li>- Relacionamento com o professor e os colegas</li> </ul> </li> </ul>
		Dinâmica de recapitulação da aula anterior com base na apresentação <i>PowerPoint</i>	5 min		
3. Compreender a construção de projetos de vida na experiência de encontro com Deus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O projeto de Abraão: a descoberta de um Deus único e relacional (Gn 12,1-14; 15,1-7)</li> <li>• O projeto de S. Paulo: a descoberta de Cristo como eixo orientador da vida (At 9,1-20)</li> </ul>	Audição e exploração da música “Tu és mais forte”, de Boss AC <i>feat.</i> Shout	10 min		
		Pesquisa e construção de cartazes em grupo sobre os projetos de vida de Abraão e Paulo de Tarso em torno de símbolos e com recurso aos textos do manual	30 min		

**Proposta de síntese da aula:** A experiência de Deus marca aqueles que O encontram e tem consequências no seu projeto de vida.

#### 5.4.1. Relatório da Prática Letiva da Aula 4

**Descritor do Perfil do Aluno:** respeitador da diferença, do outro

**Área de competência** – Relacionamento interpessoal<sup>237</sup>

**Valores:** Cidadania e participação<sup>238</sup>

A aula teve início com o registo do sumário – Exploração da vida de Abraão e de Paulo de Tarso para a compreensão do papel da experiência de encontro com Deus na construção de projetos de vida. Ainda neste passo, aproveitei para despertar a atenção dos alunos para o facto de haver, na vida de cada um, pessoas que nos marcam a todos fruto da sua experiência pessoal de fé, de encontro com Deus. Com o intuito de fazer a turma interagir com tolerância e empatia, desenvolvendo novas formas de estar e olhar a sociedade, pedi-lhes, então, que brevemente fizessem memória e partilhassem algum exemplo, o que veio a acontecer, desenvolvendo assim a **área de competência** do relacionamento interpessoal. Este foi o mote para lhes explicitar o sumário e a estratégia de aprendizagem nele contida, a qual valorizava o respeito pelas diferentes de características, crenças e opiniões, de acordo com o **descritor do Perfil do Aluno** respeitador da diferença. Aliado a isto, salientaram-se nesta estratégia os **valores** da cidadania e participação, uma vez que os alunos foram levados a demonstrar respeito pela diversidade,

**Descritor do Perfil do Aluno:** Crítico e analítico

**Área de competência:** raciocínio e resolução de problemas<sup>239</sup>

**Valores:** curiosidade, reflexão e inovação<sup>240</sup>

Logo depois, dediquei propositadamente um longo espaço para recuperarmos os conceitos chave que sintetizavam a aula anterior, cumprindo aqui o **descritor do Perfil do Aluno** crítico e analítico. Insistimos particularmente na sedimentação dos seguintes conceitos:

---

<sup>237</sup> Cf. *Ibidem*, 25.

<sup>238</sup> Cf. *Ibidem*, 17.

<sup>239</sup> Cf. *Ibidem*, 23.

<sup>240</sup> Cf. *Ibidem*, 17.

*opção fundamental, hierarquia de valores, trabalho, esforço, liberdade e respeito.* Procuramos relacioná-los entre eles, tendo sempre por base a noção de projeto de vida e horizonte deste: a construção de uma sociedade cada vez mais humana. Para isso, parti de exemplos concretos da vida quotidiana, os quais poderão ter ajudado os alunos a ter em conta a importância destes. O uso de recursos diversificados para levar cada aluno a construir conhecimento, concretizou a **área de competência** que diz respeito ao raciocínio e resolução de problemas.

Em toda esta parte desenvolvi com os alunos os **valores** da curiosidade e reflexão, uma vez que pela abordagem àqueles conceitos os alunos sentiram necessidade de aprender mais, confirmando-se pelas muitas perguntas que surgiram ao longo da explanação dos conceitos.

**Descritor do Perfil do Aluno:** questionador

**Área de competência:** informação e comunicação<sup>241</sup>

**Valores:** cidadania e participação<sup>242</sup>

Partindo depois de algumas questões acerca das dificuldades inerente a concretização dos projetos de vida, apresentei um vídeo com a música *Tu és mais forte*, tendo antes convocado a atenção dos alunos para os aspetos que deviam captar da sua visualização. Naturalmente, este recurso integrou-se numa estratégia de motivação dos alunos, a qual, creio, resultou devido a empatia que estes estabeleceram de imediato com a letra e música apresentas. Além disto, este recurso levou os alunos a interrogar-se sobre o sentido da música e a buscar pontos em que estavam de acordo com a letra, cumprindo aquele **descritor do Perfil do Aluno** questionador. No fim desta parte, houve tempo para cada aluno manifestar-se, apresentando à turma a frase da letra relacionada com o tema do *projeto de vida* que mais os tenha sensibilizado, o que impulsionou os valores da cidadania e participação, uma vez que se manifestaram interventivos.

---

<sup>241</sup> Cf. *Ibidem*, 22.

<sup>242</sup> Cf. *Ibidem*, 17.

Desta forma, procurei despertar os alunos para a capacidade que todo o ser humano tem de realizar-se plenamente enquanto pessoa, mesmo no meio das dificuldades, conflitos e obstáculos que sempre surgem no caminho de cada um. Na exposição que cada aluno fez, a estratégia tinha por finalidade transformar a informação em conhecimento, realizando **a área de competência** informação e comunicação.

**Descritor do perfil dos alunos:** indagador e investigador

**Área de competência:** desenvolvimento e autonomia pessoal<sup>243</sup>

**Valores:** liberdade<sup>244</sup>

Avançando para o cerne da aula, encetei um diálogo com os alunos acerca da vocação do ser humano à vida e, mobilizando os conhecimentos que estes adquiriram ao longo da Unidade Letiva 2, sobre o projeto de felicidade do Deus de Jesus para a humanidade.

Por fim, encetamos o trabalho de grupo, como estratégia para que os alunos saibam estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos com sentido de responsabilidade e autonomia, cumprindo a área de competência desenvolvimento e autonomia pessoal e o **valor** da liberdade que se manifesta na autonomia pessoal, no respeito mútuo e na livre escolha e no bem comum.

A partir da leitura de no manual de textos sobre Paulo e Abraão, cumprindo aquele **descritor do Perfil do Aluno** indagador e investigar, os alunos deveriam registrar os seguintes aspetos: sinais da sua inquietude humana e religiosa (sede), traços do percurso humano e religioso (esforço), experiência de Deus (encontro), contributo para a mudança (sonho) e valores presentes ao longo dos seus percursos (fundamento).

---

<sup>243</sup> Cf. *Ibidem*, 26.

<sup>244</sup> Cf. *Ibidem*, 17.

## 5.5. Plano de Aula – 28.<sup>a</sup> Lição / Aula 5 (15/mai/2018)<sup>245</sup>

### Unidade Letiva 3 – O Projeto de Vida

### 28.<sup>a</sup> Lição

**Meta do Domínio Cultura Cristã e Visão Cristã da Vida:** G. Identificar os valores evangélicos

**Sumário:** Início da exploração da vida de Abraão e de Paulo de Tarso para compreensão do papel da experiência de encontro com Deus na construção de projetos de vida

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	⌚ 50'	Recursos	Avaliação formativa
<b>3. Compreender a construção de projetos de vida na experiência de encontro com Deus</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O projeto de Abraão: a descoberta de um Deus único e relacional (Gn 12,1-14; 15,1-7)</li> <li>O projeto de S. Paulo: a descoberta de Cristo como eixo orientador da vida (At 9,1-20)</li> </ul>	Acolhimento e registo do sumário	5 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>Caderno do aluno</li> <li>Quadro e material de escrita</li> <li>PC com projetor</li> <li>Manual da disciplina</li> <li>Power-Point “UL3_Obj3b”</li> <li>Símbolos/imagens</li> <li>Cartolinas</li> <li>Registos de observação das atitudes dos alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Registo de observação:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pontualidade</li> <li>- Concentração no cumprimento das tarefas</li> <li>- Desenvolvimento do plano de trabalho</li> <li>- Cumprimento das regras da sala de aula</li> <li>- Relacionamento com o professor e os colegas</li> </ul> </li> <li>Preenchimento dos símbolos</li> </ul>
		Dinâmica de recapitulação da aula anterior com base na apresentação <i>Power point</i>	5 min		
		Continuação da pesquisa e construção de cartazes em grupo sobre os projetos de vida de Abraão e Paulo de Tarso em torno de símbolos e com recurso aos textos do manual	25 min		
		Apresentação dos trabalhos de grupo e sua auto e heteroavaliação consoante os critérios apresentados em <i>PowerPoint</i>	20 m		
		Construção coletiva da síntese da aula	5 min		

**Proposta de síntese da aula:** A experiência de Deus marca aqueles que O encontram e tem consequências no seu projeto de vida.

<sup>245</sup> Como combinado com a Professora Cooperante e o Orientador da Faculdade, esta aula não foi desenvolvida pelos professores estagiários, visto ser o último dia de Prática de acordo com o calendário da disciplina e a aula assistida pelo Orientador da Faculdade ter sido calendarizada para a semana seguinte.

## 5.6. Plano de Aula – 29.ª Lição / Aula 6 (22/mai/2018)

### Unidade Letiva 3 – O Projeto de Vida

### 29.ª Lição

**Meta do Domínio Religião e Experiência Religiosa:** B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história / C. Identificar o núcleo central das várias tradições religiosas

**Sumário:** Diálogo de descoberta do contributo da fé para a felicidade a partir da exploração de diversas tradições religiosas

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	⌚ 50'	Recursos	Avaliação formativa
		Acolhimento e registo do sumário	5 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caderno do aluno</li> <li>• Quadro e material de escrita</li> <li>• PC com projetor</li> <li>• Manual da disciplina</li> <li>• Power-Point “UL3_Obj4”</li> <li>• Registos de observação das atitudes dos alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registo de observação:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação</li> <li>- Pontualidade</li> <li>- Concentração no cumprimento das tarefas</li> <li>- Desenvolvimento do plano de trabalho</li> <li>- Cumprimento das regras da sala de aula</li> <li>- Relacionamento com o professor e os colegas</li> </ul> </li> </ul>
		Dinâmica de recapitulação da aula anterior com base no <i>Power point</i>	5 min		
4. Reconhecer a fé como elemento constitutivo da experiência de felicidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A fé como fonte de felicidade</li> <li>• O princípio da felicidade humana:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ O amor a Deus e ao próximo (Judaísmo/ Cristianismo);</li> <li>○ O amor aos inimigos (Cristianismo);</li> <li>○ A prática da justiça, da verdade e das boas obras (Islão);</li> <li>○ A superação da dor e infelicidade humanas (Budismo);</li> <li>○ A realização do Dharma (Hinduísmo);</li> <li>○ A preservação da ordem cósmica e do fator humano (Confucionismo).</li> </ul> </li> <li>• A esperança, a alegria e a confiança</li> </ul>	Observação e exploração de imagens retiradas do vídeo da intenção de oração do Papa Francisco para o diálogo inter-religioso	5 min		
		Visualização e exploração do vídeo da intenção de oração do Papa Francisco para o diálogo inter-religioso	5 min		
		Diálogo em turma de construção de conhecimento em torno da fé como fonte de felicidade	15 min		
		Realização em grupo de uma síntese do contributo da experiência de fé de diferentes tradições religiosas para a experiência da felicidade	10 min		
		Construção da síntese da aula	5 min		

**Proposta de síntese da aula:** Para os crentes, a fé, que se concretiza na vivência do amor, da esperança e da alegria, é um elemento fundamental para a construção de projeto de vida feliz.

### 5.6.1. Relatório da Prática Letiva da Aula 6

**Descritor do perfil dos alunos:** respeitador da diferença e do outro

**Área de competência:** relacionamento interpessoal<sup>246</sup>

**Valores:** cidadania e participação<sup>247</sup>

A estratégia global desta aula passou pela visualização de um vídeo a partir do qual, em conjunto, procuramos descortinar os elementos comuns aos diferentes credos, chegar a uma definição do que é a fé e, especificamente, e perceber em que medida a experiência de Deus toca o projeto de vida dos crentes. Aqui fica bem patente a **área de competência** e os **valores** que se pretendiam: relacionamento interpessoal e cidadania e participação, respetivamente. Na verdade, procurou-se interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.

Como elementos comuns a todos os credos, registamos a crença no amor, a procura e o encontro com Deus sempre feito de diversas formas e o reconhecimento que todos somos filhos de Deus. Quanto à definição de fé, os alunos foram rápidos em reconhecer alguns elementos que a caracterizam: abraçar Deus que é amor e fonte de esperança, acolher a vida como um, transformar a vida em doação e serviço. No que toca à relação existente entre a experiência de Deus e os projetos de vida, os alunos identificaram a questão do sentido e da esperança que fé dá à vida. Na capacidade de olhar os diferentes credos e de recolher diferentes perspetivas,

Para sedimentar o objetivo desta aula, os alunos, a partir do vídeo visualizado anteriormente, fizeram um trabalho de grupo no qual identificaram a origem da felicidade das diferentes tradições religiosas e procuraram fundamentar as suas opiniões acerca do contributo da fé para a felicidade.

---

<sup>246</sup> Cf. *Ibidem*, 25.

<sup>247</sup> Cf. *Ibidem*, 17.

Ao longo do trabalho, procurei interagir com todos os grupos, escutando as suas reflexões e ajudando-os a formar uma opinião consistente a partir da explanação de aspetos importantes das diversas tradições religiosas e particularmente da tradição cristã. Além dos conteúdos, ficou claro, para mim, que os alunos assimilaram os **valores** da cidadania e participação, notório pela forma como decorreram os trabalhos de grupo e pela abertura às diferentes perspetivas dos diversos credos.

## 5.7. Plano de Aula – 30.ª Lição / Aula 7 (29/mai/2018)

**Meta do Domínio Religião e experiência religiosa:** B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história

**Sumário:** Apresentação dos trabalhos de grupo sobre o contributo da fé para a felicidade. Auto e heteroavaliação

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	50'	Recursos	Avaliação formativa
4. Reconhecer a fé como elemento constitutivo da experiência de felicidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O princípio da felicidade humana:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ O amor a Deus e ao próximo (Judaísmo/ Cristianismo);</li> <li>○ O amor aos inimigos (Cristianismo);</li> <li>○ A prática da justiça, da verdade e das boas obras (Islão);</li> <li>○ A superação da dor e infelicidade humanas (Budismo);</li> <li>○ A realização do Dharma (Hinduísmo);</li> <li>○ A preservação da ordem cósmica e do fator humano (Confucionismo).</li> </ul> </li> </ul>	Acolhimento e registo do sumário	5 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caderno do aluno</li> <li>• Quadro e material de escrita</li> <li>• Fichas de auto e heteroavaliação</li> <li>• Registos de observação das atitudes dos alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registos de auto e heteroavaliação</li> </ul>
		Dinâmica de recapitulação da aula anterior com base na apresentação <i>PowerPoint</i>	5 min		
		Apresentação dos trabalhos de grupo relacionados com o contributo da experiência de fé de diferentes tradições religiosas para a experiência da felicidade	10 min		
Analisar o processo de ensino/ aprendizagem desenvolvido		Auto e heteroavaliação da disciplina	15 min		
		Diálogo livre sobre a experiência das aulas de EMRC	15 min		

## 5.8. Análise Crítica da UL Constante do Programa

A questão do projeto de vida é tratada de forma progressiva desde o 1.º ciclo até ao fim do percurso escolar da EMRC, nas abordagens realizadas em torno da assimilação de valores, favorecidos pela experiência religiosa, que sustentam a construção de uma sociedade justa e solidária. Na imagem seguinte, apontamos as principais UL's que contribuem para que os alunos «[...] façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal»<sup>248</sup>, reforçando o compromisso pessoal, na realização de um desígnio coletivo.

---

<sup>248</sup> J. DELORS, “A Educação ou a Utopia Necessária”, In J. DELORS (coord.), *Educação – Um Tesouro a Descobrir*, Edições ASA, Lisboa, 1996, 15.

## Secundário

### 3.º ciclo

#### **9.º ano**

*UL2* – Deus, o Grande Mistério

*UL1* – A Dignidade da Vida Humana

#### **8.º ano**

*UL3* – A Liberdade

*UL1* – O Amor Humano

#### **7.º ano**

*UL4* – A Paz Universal

*UL3* – Riqueza e Sentido dos Afetos

*UL10* – Amor e sexualidade

*UL8* – A comunidade dos crentes em Cristo

*UL6* – Um Sentido para a Vida

*UL5* – A Religião como Modo de Habitar e Transformar o Mundo

*UL4* – A Civilização do Amor

*UL2* – Valores e ética cristã

*UL1* – Política, ética e economia

### 2.º ciclo

#### **6.º ano**

*UL1* – A pessoa humana

#### **5.º ano**

*UL4* – Construir a Fraternidade

*UL3* – A Família, comunidade de amor

*UL1* – Viver juntos

### 1.º ciclo

#### **4.º ano**

*UL3* – O Perdão

*UL2* – Crescer na Diversidade

#### **3.º ano**

*UL3* – Diálogo com Deus

*UL2* – Ser Solidário

*UL1* – A Dignidade das Crianças

#### **2.º ano**

*UL4* – Deus é Amor

*UL1* – Ser Amigo

#### **1.º ano**

*UL3* – Crescer em Família

*UL1* – Ter um Coração Bondoso



Tabela 1 - Contributo da EMRC para o Perfil do Aluno

Nível	Ano	Unidade Letiva	Aprendizagens Essenciais	Contributo para que o Aluno seja um Cidadão...
1.º Ciclo	1.º Ano	<i>UL1 – Ter um Coração Bondoso</i>	4. Compreender que cuidar uns dos outros faz a vida melhor	- consciente do mundo que o rodeia
		<i>UL3 – Crescer em Família</i>	1. Perceber a importância da família, tendo como referência a Família de Nazaré	- munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar criticamente a realidade
	2.º Ano	<i>UL1 – Ser Amigo</i>	5. Escolher o Bem	- responsável
		<i>UL4 – Deus é Amor</i>	2. Reconhecer que cada um de nós deve praticar o bem 3. Compreender que todos nós temos “talentos” para partilhar 4. Assumir o valor do esforço e do trabalho como uma forma de amar	- apto a continuar a aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal
	3.º Ano	<i>UL2 – Ser Solidário</i>	2. Promover o bem comum e o cuidado do outro 3. Participar em ações concretas de solidariedade	- que valorize o respeito pela solidariedade para com os outros
		<i>UL3 – Diálogo com Deus</i>	2. Reconhecer que, para os crentes, a oração e o serviço aos outros são expressões de relacionamento com Deus	- que valorize o respeito pela diversidade cultural
		<i>UL4 – A Igreja</i>	2. Perceber que cada cristão tem um lugar na Igreja no serviço ao outro	- autónomo
	4.º Ano	<i>UL1 – Ser Verdadeiro</i>	3. Assumir que devemos sempre agir com verdade para o bem comum	- capaz de pensar criticamente
		<i>UL2 – Crescer na Diversidade</i>	4. Acolher os outros nas suas diferenças	- que respeite os direitos em que a sociedade democrática assenta
	2.º Ciclo	5.º Ano	<i>UL1 – Viver Juntos</i>	3. Saber que os cristãos aprendem com Deus a comprometer-se numa vida com os outros, tal como estabelecido na Aliança
<i>UL3 – A Família, Comunidade de Amor</i>			2. Reconhecer a família como projeto de vida	- capaz de lidar com a mudança num mundo em rápida transformação
<i>UL4 – Construir a Fraternidade</i>			4. Reconhecer a Regra de ouro do Cristianismo e de outras tradições religiosas 6. Comprometer-se na construção de um mundo fraterno que promove o bem comum e o cuidado do outro	- munido de múltiplas literacias que lhe permitam avaliar a informação
	6.º Ano	<i>UL1 – A pessoa Humana</i>	5. Descobrir as organizações que trabalham pela promoção da dignidade humana	- que valorize o respeito pela dignidade humana
3.º Ciclo	7.º Ano	<i>UL3 – Riqueza e Sentido dos Afetos</i>	3. Valorizar a família, os outros e a sociedade na construção da personalidade da pessoa 5. Valorizar a mensagem cristã para a vivência do amor humano 6. Assumir atitudes responsáveis na procura da felicidade pessoal e dos outros	- consciente de si próprio

<b>8.º Ano</b>	<i>UL1 – O Amor Humano</i>	2. Reconhecer a família como espaço de amor e de abertura aos outros 6. Reconhecer na mensagem cristã a importância do amor e da fecundidade e suas implicações numa opção de vida 7. Valorizar atitudes de fidelidade e doação no amor e na sexualidade	- que reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pela Ciência para a sustentabilidade social, de Portugal e do mundo
	<i>UL3 – A Liberdade</i>	1. Identificar a realidade humana enquanto espaço onde a pessoa exerce a sua liberdade 4. Reconhecer na mensagem cristã a bondade de Deus e o apelo à vivência da liberdade na realização pessoal 5. Assumir atitudes responsáveis promotoras de Liberdade	- livre
<b>9.º Ano</b>	<i>UL1 – A Dignidade da Vida Humana</i>	6. Participar em ações promotoras da dignidade da vida humana e de proximidade	- que rejeite todas as formas de discriminação
	<i>UL2 – Deus, o Grande Mistério</i>	4. Reconhecer, na mensagem bíblica, a bondade e a grandeza de Deus como um apelo à construção de um mundo solidário 7. Elaborar propostas de atuação no mundo alicerçadas na cosmovisão cristã	- munido de múltiplas literacias que lhe permitam tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia
	<i>UL3 – O Projeto de Vida</i>	1. Identificar a necessidade e a importância dos projetos na vida pessoal 2. Relacionar Vocação e Profissão na construção de projeto de vida 3. Mobilizar valores para a concretização de um projeto de vida humana para a sua realização pessoal e no serviço aos outros 4. Reconhecer nos valores evangélicos fundamentos para um verdadeiro projeto de vida 5. Valorizar a esperança, a alegria e a confiança na realização própria e dos outros	- apto a continuar a aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo da sua intervenção social
<b>Ensino Secundário</b>	<i>UL1 – Política, Ética e Religião</i>	5. Participar na vida da comunidade, segundo os valores evangélicos da verdade, da justiça, da liberdade e da paz 6. Identificar os princípios essenciais da Doutrina Social da Igreja e o seu contributo para o desenvolvimento de uma sociedade justa, capaz de promover a dignidade de cada ser humano, no diálogo com as várias instituições do mundo contemporâneos 8. Reconhecer o sentido da participação dos cristãos na política como uma responsabilidade e gestos de solidariedade na promoção humana 9. Construir, a partir da visão cristã, argumentos sobre uma ética da gratuidade, assumindo responsabilidades e gestos de solidariedade na promoção humana	- que respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática

<i>UL2 – Valores e Ética Cristã</i>	8. Reconhecer a mensagem bíblica como fundamente e inspiração para o agir cristão 9. Mobilizar critérios éticos para a tomada de decisões em ordem a uma vida com sentido	- capaz de pensar autonomamente
<i>UL4 – A Civilização do Amor</i>	5. Apresentar a mensagem bíblica acerca do amor como elemento constitutivo da proposta cristã para a civilização do amor 6. Mobilizar conhecimentos sobre as tradições religiosas para constatar que a “regra de ouro” se encontra presente nas várias religiões. 7. Valorizar o amor ao próximo, como princípio das relações interpessoais e como critério de ação das instituições prestadoras de cuidados à pessoa 9. Assumir-se promotor dos valores de uma civilização do Amor, como sejam a verdade, a bondade, a justiça, a liberdade e a paz	- que rejeite todas as formas de exclusão social
<i>UL5 – A Religião como Modo de Habitar e Transformar o Mundo</i>	12. Apresentar o papel do cristianismo numa ética partilhada face aos dinamismos da globalização, designadamente na defesa da dignidade da pessoa, na promoção da paz e na procura do bem comum	- capaz de lidar com a incerteza num mundo em rápida transformação
<i>UL6 – Um Sentido para a Vida</i>	1. Compreender o desejo do ser humano na procura da felicidade na busca de sentido para a existência 3. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a vocação e o sentido da vida como dádiva para os outros através de escolhas em liberdade 4. Compreender que as opções fundamentais requerem discernimento e se baseiam em critérios de coerência e de responsabilidade 5. Referir os valores evangélicos que dão sentido à vida e que afirmam que toda a vida tem sentido 6. Assumir atitudes de gratuidade e dom de si, como construtores de sentido	- que respeite as liberdades em que a sociedade democrática assenta
<i>UL8 – A Comunidade dos Crentes em Cristo</i>	9. Mobilizar conhecimentos acerca da missão humanizadora da Igreja para participar em iniciativas que promovam a dignidade individual e o bem comum	- criativo
<i>UL10 – Amor e Sexualidade</i>	7. Articular um entendimento do namoro, do matrimónio e do celibato, com o chamamento de cada ser humano a uma vida de amor fecundo.	- com competência de trabalho colaborativo

Tabela 2: Contributo da UL3 – o projeto de vida – para o Perfil do Aluno do Século

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa (B)</li> <li>• Identificar o núcleo central das várias tradições religiosas (C)</li> <li>• Identificar os valores evangélicos (J)</li> <li>• Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana (Q)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a necessidade dos projetos na vida pessoal</li> <li>• Relacionar Vocação e Profissão na construção de projeto de vida</li> <li>• Mobilizar valores para a concretização de um projeto de vida humana para a sua realização pessoal e no serviço aos outros</li> <li>• Reconhecer nos valores evangélicos fundamentos para um verdadeiro projeto de vida</li> <li>• Valorizar a esperança, a alegria e a confiança na realização própria e dos outros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Base humanista</li> <li>• Saber</li> <li>• Aprendizagem</li> <li>• Inclusão</li> <li>• Coerência e flexibilidade</li> <li>• Adaptabilidade e ousadia</li> <li>• Sustentabilidade</li> <li>• Estabilidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagens e textos (A)</li> <li>• Informação e comunicação (B)</li> <li>• Raciocínio e resolução de problemas (C)</li> <li>• Pensamento Crítico e pensamento criativo (D)</li> <li>• Relacionamento interpessoal (E)</li> <li>• Desenvolvimento e autonomia pessoal (F)</li> <li>• Bem-estar, saúde e ambiente (G)</li> <li>• Saber científico, técnico e tecnológico (I)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidade e integridade</li> <li>• Excelência e exigência</li> <li>• Curiosidade, reflexão e inovação</li> <li>• Cidadania e participação</li> <li>• Liberdade</li> </ul>
--	--	--	--	---

## 5.9. A UL3, O Projeto de Vida e o Perfil do Aluno

Analisamos agora a correspondência existente entre a Unidade Letiva 3 do 9º ano, as suas metas e aprendizagens essenciais e o os princípios, valores e áreas de competência do Perfil do Aluno, conforme apresentado na tabela 1.

Começamos por notar que entre as Metas curriculares da UL 3 e as aprendizagens essenciais estabelecidas a partir do Perfil do Aluno há uma conformidade, pois ambas apontam para os núcleos de conhecimentos e capacidades a adquirir e desenvolver pelos alunos. Não obstante, as aprendizagens essenciais operacionalizam as metas sem fazer tantas referências de cariz confessional.

Concluo, desde já, que, se é verdade que a chave hermenêutica de leitura da realidade proposta pela disciplina assenta na proposta cristã, no evangelho, pelas aprendizagens essenciais assistimos a um redefinir da base para um perfil mais humanista, focando essencialmente na dimensão religiosa da pessoa. A UL3 contribui para que os alunos escutem a voz interior<sup>249</sup> e façam uma leitura realista da vida, sem se deixarem capturar pelo imaginário ou pelo virtual<sup>250</sup>. Trata-se de um percurso no qual os jovens podem refletir sobre a sua própria vida<sup>251</sup>, recordando os aspetos, pessoas e momentos essenciais<sup>252</sup>, as experiências fundantes de trabalho, de entrega, de renúncia ou de escolha. Tudo isto, são aspetos que concorrem para que os alunos possam assumir as suas responsabilidades no mundo e descobrir a finalidade da existência, de qualquer projeto de vida: amar e contribuir para que o mundo seja um lugar cada vez mais belo. A base humanista desta UL está também na formação social que esta proporciona aos alunos. Há uma acentuação das atitudes e valores<sup>253</sup> que promovem a dignidade humana e

---

<sup>249</sup> Cf. Plano de Aula – 25.ª Lição / Aula 2 (17/abr/2018).

<sup>250</sup> Cf. *Ibidem*.

<sup>251</sup> Cf. Plano de Aula – 24.ª Lição / Aula 1 (10/abr/2018).

<sup>252</sup> Cf. Plano de Aula – 27.ª Lição / Aula 4 (8/mai/2018).

<sup>253</sup> Cf. Plano de Aula – 25.ª Lição / Aula 2 (17/abr/2018).

a sobrevivência do planeta assente numa cultura de solidariedade, de respeito pelas diferentes culturas<sup>254</sup> e de promoção de cada um na sua diversidade.

No que se refere aos princípios apontados no Perfil do Aluno, torna-se evidente que a Unidade Letiva 3 sobre o projeto de vida os tem como pressupostos. Ao propor que os alunos aprofundem a importância<sup>255</sup> dos projetos na vida pessoal em ordem a conseguirem mobilizar os seus conhecimentos, valores e capacidades para intervir na sociedade e contribuir para o bem comum<sup>256</sup>, esta unidade aponta para o desenvolvimento integral do aluno, como se propõe nos princípios do Perfil do Aluno.

Quanto às áreas de competência mais trabalhadas nesta unidade, aparecem as seguintes:

- Informação e comunicação (B)
- Relacionamento interpessoal (E)
- Desenvolvimento e autonomia pessoal (F)

Na planificação desta Unidade Letiva refletiu-se seriamente sobre a intenção de cada uma das estratégias utilizadas, para que acontecesse verdadeiramente aprendizagem por parte dos alunos. Procuramos ter em conta aquilo que propõe Maria do Céu Roldão, quando questiona “como vou organizar a ação e porquê, tendo em conta o para quê e o para quem? A um segundo nível, instrumental [...] Com que meios, actividades, tarefas, em que ordem e porquê?”<sup>257</sup>.

Analisando as planificações, creio que esta UL contribui para que os alunos sejam capazes desenvolver as competências nas áreas da Informação e comunicação<sup>258</sup> ao utilizar as seguintes estratégias<sup>259</sup>: observação de vídeos, imagens e música e leitura de textos para recolherem os dados mais relevantes para serem utilizados posteriormente e apresentados em diferentes grupos. Houve ainda espaço para a apresentação expositiva de trabalhos, o que fomentou a

---

<sup>254</sup> Cf. *Ibidem*.

<sup>255</sup> Cf. Plano de Aula – 24.<sup>a</sup> Lição / Aula 1 (10/abr/2018).

<sup>256</sup> Cf. Plano de Aula – 25.<sup>a</sup> Lição / Aula 2 (17/abr/2018).

<sup>257</sup> M. C. ROLDÃO, *Estratégias de Ensino*, 29.

<sup>258</sup> Cf. G. O. MARTINS *et al.*, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, 22.

<sup>259</sup> Cf. Plano de Aula – 24.<sup>a</sup> Lição / Aula 1 (10/abr/2018); Plano de Aula – 25.<sup>a</sup> Lição / Aula 2 (17/abr/2018); Plano de Aula – 27.<sup>a</sup> Lição / Aula 4 (8/mai/2018); Plano de Aula – 29.<sup>a</sup> Lição / Aula 6 (22/mai/2018).

organização entre os elementos do grupo, a seleção de informação e a capacidade de partilha e divulgação do aprendido. Com tudo isto, permiti aos alunos utilizar e dominar vários instrumentos para pesquisar, descrever, avaliar e mobilizar informação, isto é, transformar a informação em conhecimento.

No campo do desenvolvimento pessoal e autonomia<sup>260</sup>, contribui para o desenvolvimento destas competências através da utilização de uma ficha de autoconhecimento<sup>261</sup>, a qual dava especial importância à história pessoal dos alunos, valorizando-a e utilizando estratégias de questionamento. Ora, isto serviu para que os alunos desenvolvem-se a confiança em si próprios, o gosto por potenciar as capacidades e dons pessoais e a autonomia, aprendendo a integrar pensamento, emoções e comportamento. Tratando-se da UL sobre o projeto de vida, os alunos tiveram a oportunidade de estabelecer objetivos e traçar planos com sentido de responsabilidade.

No campo do Relacionamento interpessoal<sup>262</sup>, desenvolvi esta competência propondo<sup>263</sup> discussões em pequenos grupos e trabalhos de cooperação e interação entre os alunos. Estes tiveram de adequar os seus comportamentos para a prossecução dos trabalhos de grupo, privilegiando as atitudes da tolerância, empatia, negociação e aceitação de diferentes pontos de vista. Desta forma, permiti aos alunos expressar e gerir as suas emoções, construir relações mais sólidas e prepararem-se para intervir e participar ativamente a sociedade.

---

<sup>260</sup> Cf. G. O. MARTINS *et al.*, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, 26.

<sup>261</sup> Cf. Plano de Aula – 26.<sup>a</sup> Lição / Aula 3 (24/abr/2018).

<sup>262</sup> Cf. G. O. MARTINS *et al.*, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, 25.

<sup>263</sup> Cf. Plano de Aula – 24.<sup>a</sup> Lição / Aula 1 (10/abr/2018).

## 5.10. Proposta de Desenvolvimento da UL3, O Projeto de Vida

A Unidade Letiva sobre a qual me debrucei parece bem estruturada e desenvolvida, com uma boa base científica. Como já tive oportunidade de apresentar anteriormente, os objetivos desta unidade são transversais a todos os anos e ciclos de ensino de EMRC<sup>264</sup>. Na verdade, a disciplina de EMRC orienta-se para que os alunos possam construir um projeto de vida assente em valores firmes, capazes de transformar positivamente a sociedade em que se inserem, pois:

“Educar pressupõe [...] encontrar os meios e as técnicas para que a pessoa não seja apenas espetador, mas se transforme num *entendedor* e num *ator*, como agente dinâmico de mudança, face àquilo com que se vai deparando, àquilo que vai conhecendo, aprendendo e constituindo objeto da sua reflexão”<sup>265</sup>.

É neste contexto que creio que se poderia operacionalizar de forma mais concreta os objetivos propostos. O projeto Prémio Infante<sup>266</sup>, a título de exemplo, poderia concretizar os objetivos / aprendizagens essenciais desta UL.

Este projeto poderia ser desenvolvido ao longo de todo o ano letivo. Para isso, propunha que se alterasse a ordem das unidades letivas, passando esta a ser a primeira. Faríamos uma introdução à noção do que é um projeto de vida, propondo e incentivando desde logo a participação no *Prémio Infante*. Já despertados para o contexto em que a escola se insere, os alunos abordariam a temática da dignidade da vida humana partindo de algumas experiências pessoais ocorridas no desenvolvimento do programa *Prémio Infante*. Na UL Deus, mistério de amor seria realizada uma aproximação ao tema pela via dos modos de atuação concretos vividos nos contextos anteriores.

---

<sup>264</sup> Cf. Tabela 1.

<sup>265</sup> C. SALGADO, *Ensaio Sobre o Amor na Educação – Formar Pessoas, Ensinando*, Lucerna, Cascais, 2017, 27.

<sup>266</sup> Cf. Tabela 3.

O *Prémio Infante*<sup>267</sup> é programa de atividades voluntárias e não competitivas que incentiva e reconhece o mérito, a dedicação, a autoconfiança e a perseverança aos participantes. Além disto, todas as atividades se orientam para uma intervenção consciente e ativa na comunidade envolvente, respondendo ao desafio da OCDE, quando diz:

“Para promover uma participação ativa, os educadores devem reconhecer não apenas a individualidade do educando, mas também reconhecer o leque das relações que influenciam a sua aprendizagem – os professores, pares, famílias e comunidades. Um conceito que está na base da noção de ensino-aprendizagem é a co-participação – as relações interativas e que se suportam mutuamente e que ajudam os alunos a progredir em direção aos objetivos pretendidos. Neste contexto, todos devem ser considerados aprendizes, não apenas os alunos, mas também os professores, direção das escolas, pais e comunidades”<sup>268</sup>.

A filosofia, princípios e objetivos do programa<sup>269</sup> estão em perfeita sintonia<sup>270</sup> com os valores e áreas de competência do Perfil do Aluno. Na verdade, o *Prémio Infante* fomenta a aprendizagem autónoma dos alunos e responsabiliza-os na aquisição de saberes básicos que os capacitem para agir em diferentes contextos e para contribuir livremente para o bem comum. Trata-se, então, de um cenário de aprendizagem no qual se privilegia a dimensão axiológica. Perante isto, os alunos podem ter uma maior intercompreensão do que é exercer a cidadania ativa, de forma a poderem agir no quadro de uma ética de responsabilidade, de solidariedade e de tolerância. Tudo isto concorre, sem dúvida, para um perfil de base humanista.

O professor de EMRC, uma vez que se disponha a participar no projeto, recebe formação para acompanhar os jovens no terreno. Cabe-lhe também a tarefa de divulgar o Programa, aconselhar e orientar os jovens, fazendo a ligação com a Estrutura Nacional que tutela.

Há também a figura do Instrutor ou Treinador. Este pertence a uma instituição (Ex. Bombeiros / Assistência Médica Internacional (AMI), Ginásio, Escola de Línguas) onde o

---

<sup>267</sup> Cf. [https://www.eitv.pt/?page\\_id=3441](https://www.eitv.pt/?page_id=3441).

<sup>268</sup> ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO (OCDE), *Future of Education and Skills: Education 2030*, 2018.

<sup>269</sup> Cf. <http://www.premio-idh.com/filosofia-principios-e-declaracion-internacional.html>.

<sup>270</sup> Cf. Tabela 4.

jovem desenvolve a atividade e tem por missão orientar o jovem na atividade de serviço, de desporto e de talentos.

A disciplina no seu todo e esta UL em particular teriam muito a ganhar se, na gestão do currículo, o professor de EMRC propusesse, planeasse com os alunos e dinamizasse este programa. Primeiro, porque concretizaria aquelas que são as aprendizagens essenciais previstas para esta UL: identificar a necessidade e a importância dos projetos na vida pessoal, mobilizar valores para a concretização de um projeto de vida, para a sua realização pessoal e no serviço aos outros, e valorizar a esperança, a alegria e a confiança na realização própria e dos outros. Depois, porque abrangeria de forma cabal os princípios, áreas de competência e valores propostos pelo Perfil do Aluno do Século XXI, como se pode comprovar pela *tabela 2*.

Diz o documento da OCDE que serve de base ao Perfil do Aluno:

“Os alunos preparados para o futuro necessitam de exercitar a participação ativa, na sua própria educação e ao longo da vida. Ser ativo implica o sentido de responsabilidade na participação no mundo e, ao fazê-lo, de influenciar positivamente as pessoas, eventos e circunstâncias. Ser ativo requer a habilidade de se organizar a partir de uma opção fundamental e de identificar as ações necessárias para atingir um determinado objetivo”<sup>271</sup>.

Na verdade, creio que o projeto Prémio Infante, inserido na planificação de EMRC, pode ser um ótimo contributo para a concretização daquela base humanista que o Perfil do Aluno preconiza como fundamento para as competências, atitudes e valores que os alunos devem adquirir ao longo da escolaridade obrigatória.

O enquadramento do projeto nas aulas de EMRC tem toda a legitimidade e encontra fundamento nestas finalidades a que a disciplina se propõe<sup>272</sup>:

- Estabelecer o diálogo entre a cultura e a fé;

---

<sup>271</sup> ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO (OCDE), *Future of Education and Skills: Education 2030*, 2018.

<sup>272</sup> Cf. SNEC, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, 5.

- Estruturar as perguntas e encontrar respostas para as dúvidas sobre o sentido da realidade;

- Agir com responsabilidade e coerência.

Tabela 3: descrição do processo de desenvolvimento do Prémio Infante.

<b>Passos</b>	<b>Descrição do processo</b>
<i>1º Passo (Setembro)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emissão da licença (Direção de Escola, assina Licença – Setembro a Julho)</li> <li>• Escola tem Professores formados como Monitores para funcionarem com o Prémio. (Licença emitida)</li> <li>• Ou Escola não tem Professores formados e nessa altura tem de escolher os Professores e estes têm de participar numa formação para a Licença ser emitida à Escola.</li> <li>• Monitores das Escolas registam-se na Comunidade Prémio para acederem a todos os materiais necessários, para funcionar com o Prémio.</li> <li>• Monitores registam-se no ORB (Online Record Book) e aguardam aprovação para começar a funcionar com o Prémio.</li> <li>• Sessão de apresentação aos alunos nas Escolas. Apresentação oral e testemunhos (apoio do Prémio quando solicitado).</li> </ul>
<i>2º Passo Timings (Setembro/ Outubro)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitores apoiam os jovens a inscreverem-se na Plataforma Internacional ORB (Online record Book) e na escolha/seleção de atividades.</li> <li>• Confirmação das autorizações necessárias dos Encarregados de Educação, Monitores combinam estratégia de funcionamento e objetivos com os jovens.</li> </ul>
<i>3º Passo (Outubro/Novembro)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ficheiro e registo de Inscrições enviado para Prémio sede nacional.</li> </ul>
<i>4º Passo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Início do Programa.</li> </ul>
<i>5º Passo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jovens deslocam-se aos locais das atividades e começam a desenvolver o programa ou iniciam as atividades no Colégio, Escola ou outro estabelecimento.</li> <li>• Combinam horários, início da atividade, objetivos a atingir e avaliação. Informam ainda para o caso de terem de faltar devido a testes, exames ou doença.</li> </ul>
<i>6º Passo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jovens reúnem-se semanalmente ou quinzenalmente com os seus Monitores, para avaliarem a atividade, progresso e satisfação.</li> <li>• Inicia-se o debate sobre o que gostariam de fazer para a aventura. Aventura escolhida – necessidades, planeamento, treino e organização.</li> </ul>

<p><i>7º Passo</i> (Janeiro em diante)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Datas para treino e aventura de qualificação / transporte de e para / local pernoita / autorizações / equipamento / avaliação de riscos / completar as fichas e enviar para o Núcleo ou Sede.</li> <li>• Treinos – preparação e organização de treinos teóricos e práticos.</li> <li>• Marcar Avaliador e confirmar presença / dar conhecimento ao Comando Operacional de Proteção Civil local e Bombeiros, da atividade, rotas, contactos, número de participantes e informação sobre avaliação de risco efetuada.</li> </ul>
<p><i>8º Passo</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuação dos Treinos teóricos: compreensão das jornadas de aventura; alimentação, preparação; construção de equipas; divisão de tarefas; equipamento; código do campo e da estrada; observação e registo; planeamento da rota; procedimentos de emergência e orientação carta e bússola.</li> <li>• Treinos práticos: orientação carta e bússola, rota, 1ºs socorros, técnicas de campismo, tudo o necessário para se realizar uma aventura em segurança – consultar manuais.</li> </ul>
<p><i>9º Passo</i> (Primavera em diante)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de aventura de qualificação (Jovens Participantes, Avaliadores e Monitores).</li> <li>• Terminada com sucesso – Avaliador informa os jovens e combina data de entrega do relatório, modo de entrega e avaliação</li> </ul>
<p><i>10º Passo</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitor envia os relatórios ao Coordenador do Núcleo e ou Sede, para fazer chegar ao Avaliador, ou Monitor convida o Avaliador a ir até à Escola para lhe serem apresentados os relatórios.</li> </ul>
<p><i>11º Passo</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitor confirma aventura na ORB</li> </ul>
<p><i>12º Passo</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliador faz avaliação final via ORB ou com o apoio do Monitor.</li> </ul>
<p><i>13º Passo</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitor dos Jovens confirma que todas as secções estão terminadas com sucesso, atingiram os objetivos, atividades estão devidamente registadas na ORB.</li> </ul>
<p><i>14º Passo</i> (Antes do final do ano letivo, se possível)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitor dos Jovens, completa a ficha para entrega de certificados e envia para o Coordenador de Núcleo, ou Sede, informa que a ORB foi devidamente validada e solicita quando possível que o Núcleo ou Sede, organize a cerimónia de entrega de Prémios.</li> </ul>

Tabela 4: A relação entre os princípios e objetivos do programa e o Perfil do Aluno do Século XXI

<b>Declaração Internacional (Art.º Um)</b>	<b>Valores</b>	<b>Áreas de competência</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O conceito do programa do Prémio é de um desafio individual. Apresenta aos jovens um programa equilibrado e não competitivo de atividades voluntárias que encorajam a descoberta pessoal e crescimento, autossuficiência, perseverança, responsabilidade para consigo e serviço à comunidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liberdade</li> <li>• Responsabilidade e integridade</li> <li>• Cidadania e participação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Raciocínio e resolução de problemas</li> <li>• Pensamento crítico e pensamento criativo</li> </ul>
<p><b>Princípios Fundamentais (Art.º Dois)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O critério para alcançar um Prémio é de aperfeiçoamento individual através da persistência e realização, de acordo com as capacidades iniciais e sem qualquer elemento de competição entre participantes.</li> <li>• A participação é inteiramente voluntária e o participante individual tem total liberdade de escolha na seleção das opções de atividades localmente disponíveis, para as quatro secções.</li> <li>• Não existe discriminação contra a participação de participantes baseadas no sexo, raça, religião e filiação política.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Excelência e exigência</li> <li>• Curiosidade, reflexão e inovação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionamento interpessoal</li> <li>• Desenvolvimento pessoal e autonomia</li> <li>• Bem-estar, saúde e ambiente</li> <li>• Sensibilidade estética e artística</li> </ul>
<p><b>Princípios Operacionais (Art.º Três)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A estrutura básica do Prémio consiste em quatro secções obrigatórias; Serviço Voluntário, Jornadas de Aventura, Talentos e Recreação física.</li> <li>• Os períodos mínimos de participação para entrada diretas para se qualificarem para alcançar um Prémio são: 6 meses para Bronze, 12 meses para Prata e 18 meses para Ouro.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber científico, técnico e tecnológico</li> <li>• Consciência e domínio do corpo</li> </ul>

## Conclusão

O presente trabalho é o fruto de um percurso que se orientou pela busca dos contributos da disciplina de EMRC para o Perfil do Aluno do Século XXI. Associadas a esta, acompanharam-me outras questões sobre a identidade desta disciplina e a importância do ensino religioso escolar no currículo dos alunos.

Se, por um lado, os alunos do século XXI contactam com uma crescente diversidade de culturas e têm a possibilidade de aceder a muita informação e recursos, por outro lado, persistem desigualdades sociais, grandes dificuldades em gerir a rapidez de acesso e quantidade de conteúdos, que são um enorme bloqueio à democratização social e à igualdade de oportunidades.

A nível global, ao mesmo tempo que tantas pessoas se veem forçadas a emigrar por causa de perseguições ou guerras, cresce, por parte de alguns, o medo de acolher, de dialogar, de integrar. A par disto, sobretudo na Europa, parece eclodir-se da cultura qualquer dimensão religiosa ou transcendental. As referências às questões existenciais profundas, como constatei ao longo do segundo capítulo, não encontram um fórum, nem sequer na Escola.

Pela análise que fiz ao longo deste trabalho, posso afirmar que a dimensão religiosa parece progressivamente relegada para a esfera privada. No entanto, como procurei demonstrar, a experiência religiosa é parte fundamental da pessoa, algo que a distingue dos outros seres vivos e que a capacita para dialogar e acolher os outros na sua diversidade. O ser humano não se poderá entender totalmente sem esta dimensão, que é a fonte de um diálogo centrado nas referências em torno da dignidade da vida e do que nos une como seres humanos, seres de relação que procuram viver juntos e em paz.

A educação escolar tem a responsabilidade de fazer com que cada aluno cresça e desenvolva todas as dimensões da pessoa de forma harmoniosa e na sua plenitude. Neste sentido, a EMRC, partindo do pressuposto de que o ser humano é essencialmente um ser

relacional, que só se realiza na relação com a alteridade - além de outras competências -, trata especificamente da dimensão religiosa, a qual possibilita ao aluno descobrir a sua vocação para o encontro com os outros, com o transcendente.

A EMRC dá aos alunos as competências que os ajudam a tomar consciência de si mesmos, das suas aptidões e capacidades, para os levar a fazer escolhas assentes em valores e ideais que defendam a dignidade da pessoa humana, isto é, leva-os a construir um projeto de vida com sentido, tendo sempre em vista o serviço ao bem comum. Pela consideração da pessoa na sua totalidade, a EMRC contribui para que os alunos cresçam de forma equilibrada, capacitando-os para viverem em paz, dialogando sempre com os outros, com o diferente.

A disciplina de EMRC tem, então, lugar e pertinência no currículo dos alunos. Desde logo porque tem como objetivo central ajudá-los a crescer como seres humanos completos, livres e solidários, capazes de intervir de forma consciente num mundo cada vez mais complexo.

Como vimos ao longo do capítulo quarto, pelo currículo que favorece o conhecimento pessoal, a descoberta de si e da realidade envolvente, a EMRC contribui para o esforço que a Escola faz de educar integralmente todos os cidadãos, imersos num mundo cada vez mais tecnológico, virtual e competitivo.

Ora, por tudo isto, com este trabalho posso afirmar seguramente que a base humanista da Educação protagonizada no Perfil do Aluno só se concretiza na totalidade se for tida em conta a dimensão religiosa da pessoa, aquela que olha e procura desenvolver a imensidão de dons que cada aluno possui interiormente. Se não há paragem, reflexão, contemplação dos gestos realizados, isto é, se não se desenvolve a dimensão religiosa, corremos o risco de estar a educar para a conformidade, para o consumo e para a competição desenfreada.

A EMRC contribui para o desenvolvimento da dimensão religiosa da pessoa pois todo o seu programa está assente na dimensão axiológica e antropológica cristã. Trata-se de uma educação que acolhe e promove cada aluno como pessoa, com a sua subjetividade, a sua

consciência e o seu conhecimento próprio, a sua capacidade de contribuir para um mundo democrático, solidário e justo, a sua autonomia e a sua responsabilidade.

Não é possível o aluno construir um projeto de vida sem se encontrar consigo mesmo e com os outros, sem amar e ser amado, sem desejar um futuro pessoal e comum que seja mais humano e digno para cada um. No encontro consigo mesmo, no diálogo pacífico com o diferente, o ser humano encontra a possibilidade de realização pessoal de um projeto de vida significativo.

Desenvolver a dimensão religiosa é aquilo que a pessoa tem de mais íntimo e constitui a sua capacidade de abertura ao transcendente, ao infinito. A EMRC favorece tempos de silêncio, de paragem, para a contemplação, para a manifestação da sensibilidade pessoal. Através desta disciplina olha-se para o aluno, antes de tudo, como pessoa singular, única e irrepetível e favorece-se que este adquira competências que lhe possibilitem cultivar a abertura aos outros, ser sensível à beleza das pessoas e do mundo, ser capaz de espantar-se com a realidade, alcançar o sentido de cada coisa e narrar a realidade envolvente. Por tudo isto, a EMRC concorre para que os alunos se comprometam com o desenvolvimento da realidade social e assumam a responsabilidade pessoal no cuidado da Casa Comum.

O contributo específico da EMRC para o Perfil do Aluno do Século XXI prende-se então com a atenção dada à pessoa dos alunos, na sua dignidade e integralidade, e com a preocupação no desenvolvimento da sua dimensão religiosa. Com isto, a disciplina coopera para a humanização da Escola e da Educação, pois, no desenvolvimento do seu Programa, acentua a centralidade da relação.

A partir do trabalho que agora termina surgem-me duas questões que merecerão a minha atenção e investigação pessoal. A primeira prende-se com o pendor confessional da disciplina e levar-me-á a investigar se o Programa de EMRC incide mais na dimensão religiosa ou na dimensão confessional católica. Move-me a certeza adquirida ao longo deste percurso de que

o Perfil do Aluno do Século XXI espera mais da disciplina as competências que estão relacionadas com a dimensão religiosa do ser humano.

A segunda questão prende-se com a cooperação possível entre a EMRC e a Estratégia de Educação para a Cidadania. Quero aferir até que ponto esta última trata a dimensão religiosa dos alunos, tal como a desenvolvemos neste trabalho, e quais os pontos de contacto com o programa de EMRC. Em última instância, gostaria de certificar-me da imprescindibilidade da EMRC no currículo.

Em suma, pelo presente trabalho foi-me possível constatar que a dimensão religiosa é uma das competências fundamentais para os alunos do século XXI, sobretudo para que estes possam ler e entender o património cultural em que estão inseridos, dialogar de forma assertiva com as culturas diferentes e contribuir para que o mundo seja cada vez mais um lugar solidário, democrático e pacífico.

## 6. Bibliografia

### Bíblia

- *Bíblia de Jerusalém*, Paulus, São Paulo, 2002.

### Documentos da Igreja

- CONCÍLIO ECUMÉNICO VATICANO II, *Constituição Pastoral sobre a Igreja no Mundo Actual (Gaudium et Spes)*, Editorial A.O., Braga, 1983.
- CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, “A Escola Católica”, 19 março 1977.
- CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, “A Escola Católica”, 19 março 1977.
- CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, “Carta "Educação Moral e Religiosa. Um Valioso Contributo para a Formação da Personalidade"”, Fátima, 27 abril 2006.
- CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, “Carta Pastoral “A Escola em Portugal – Educação Integral da Pessoa””, 28 janeiro 2017.
- CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, “Educar ao Humanismo Solidário – Para Construir uma “Civilização do Amor” 50 Anos Após a Populorum Progressio (Orientações)”, Cidade do Vaticano, 2017.
- CONGREGAÇÃO PARA O CLERO, *Diretório Geral para a Catequese*.
- PAPA FRANCISCO, *Exortação Apostólica Gaudete et Exsultate, Sobre a Chamada à Santidade no Mundo Atual*, Roma, 2018.

### Documentos Curriculares

- AGRUPAMENTO DE ESCOLAS MONTE DA LUA, *Plano Anual de Atividades 2017/18*, AGML, Sintra, 2017.

- AGRUPAMENTO DE ESCOLAS MONTE DA LUA, *Regulamento Interno do Agrupamento*, AGML, Sintra, 2013.
- AGRUPAMENTO DE ESCOLAS MONTE DA LUA, *Uma Escola para o Mundo – Projeto Educativo 2016-2019*, AGML, Sintra, 2016.
- CARVALHO, C. S., (coord.), *Quero ser! – Manual do Aluno. Educação Moral e Religiosa Católica. 9.º Ano do Ensino Básico*, SNEC, Lisboa, 2015.
- ESCOLA BÁSICA 2/3 D. FERNANDO II, *Plano Anual de Turma – 9.ªA*, AGML, Sintra, 2017.
- ESCOLA BÁSICA 2/3 D. FERNANDO II, *Plano Anual de Turma – 9.ªB*, AGML, Sintra, 2017.
- MARTINS, G. O. (coord.), *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, Lisboa, 2018.
- SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, SNEC, Lisboa, 2014.

### **Estudos e Monografias**

- ALVES, J., & CABRAL, I., (Org), *Uma Outra Escola é Possível – Mudar as Regras da Gramática Escolar e os Modo de Trabalho Pedagógico*. Porto, Faculdade de Educação e Psicologia, 2017.
- AMBRÓSIO, J. F., “As religiões na escola”, *In Revista Portuguesa de Ciência das Religiões 2 (2002) 59-63*.
- AMBRÓSIO, J. F., “O Professor no Seguimento de Jesus”, *In Pastoral Catequética*, 6 (2006) 83-94.
- ARENDS, R. I., *Aprender a Ensinar*, McGraw-Hill, Lisboa, 2008.

- CARVALHO, C. S., “Pressupostos Epistemológicos e Pedagógicos do Desenvolvimento Curricular em Educação Moral e Religiosa Católica, Edição 2014”, *In Pastoral Catequética* 31/32 (2015) 29-61.
- CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, “Educação Moral e Religiosa Católica – Um Valioso Contributo para a Formação da Personalidade”, *In Pastoral Catequética* 5 (2006) 7-16.
- DELORS, J., *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, Edições ASA, Porto, 1996.
- DUCH, L., *La Educación y la Crisis de la Modernidad*, Paidós Iberica, Espanha, 1997.
- DUCH, L., *Um Ser de Mediações*, Herder, Barcelona, 2012.
- DUQUE, J. M., “Sobre a Educação Integral do Ser Humano”, *In Pastoral Catequética* 26 (2013) 11-21.
- DUQUE, J., “Contributos para uma Hermenêutica Cristã da Cultura Contemporânea”, *In Pastoral Catequética* 5 (2006) 27-39.
- ESTANQUEIRO, A., “O Contributo da Educação Moral e Religiosa para a Formação Integral”, *In Ensino Religioso Escolar* 3 (2001) 125-153.
- ESTANQUEIRO, A., “Relação Pedagógica”, *Pastoral Catequética* 26 (2013) 97-104.
- ESTANQUEIRO, A., *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*, Editorial Presença, Lisboa, 2010.
- FREIRE, P., *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática da Autonomia*, Paz Terra, São Paulo 1998.
- GARCIA, M. G., “Doutrina Social da Igreja: Entre a Força das Ideias e o Impulso para a Ação”, *In Pastoral Catequética* 31/32 (2015) 155-165.
- GRANCHO, T., “Notas sobre a Relação Pedagógica, após Leitura do Texto de António Estanqueiro”, *In Pastoral Catequética* 26 (2013) 109-120.
- HERVIEU-LÉGER, D., *O Peregrino e o Convertido*. Gradiva, Petropolis, 2005.

- HURLOCK, E. B., *Desenvolvimento do Adolescente*, Editoria McGraw-Hill, São Paulo, 1979.
- JARDIM, H. G., *Contemplan o Adolescente no 3.º Milénio*, Imprensa Académica, Funchal, 2016.
- KOHLBERG, L., “The Cognitive-Developmental Approach to Moral Development”, *Phi Delta Kappan* 56 (10), 671 cit. in SPRINTHALL N. A. & SPRINTHALL, R. C., *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*, McGraw-Hill, Amadora, 1999.
- LATOURELLE, R., *Vaticano II: Balance y Perspectivas*, S gueme, Salamanca, 1989.
- LINDA, M., “O Docente de Educação Moral e Religiosa Católica e o ‘Novo Discurso sobre a Credibilidade do Evangelho’ (EG 132), *In Pastoral Catequética* 31/32 (2015) 107-119.
- LOURENÇO, J., “Dimensão Profética da EMRC. A Escola, o Docente, o Educando. Sinais Proféticos da EMRC”, *In Pastoral Catequética* 31/32 (2015) 121-131.
- MADUREIRA, A. & LOPES, A. G., “Evangelização em Meio Escolar: 3 verbos transitivos e 3 advérbios de modo”, *In Pastoral Catequética* 26 (2013) 37-52.
- MARTÍNEZ, A., *Antropología Teológica Fundamental*, Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid, 2002.
- MARTINS, G. O. “O Conhecimento do Fenómeno Religioso”, *In Pastoral Catequética* 5 (2006).
- MOITA, F., “A Missão do Professor de EMRC no Contexto da Escola Atual”, *In Pastoral Catequética* 26 (2013) 53-74.
- MOREIRA, C. M. M., “O ensino escolar da religião e a finalidade cultural da educação” *In Humanística e teologia* 34:1 (2013) 179-214.
- MOSHMAN, D., *Adolescent Psychological Development – Rationality, Morality, and Identity*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 2005.

- MOURA, A.; SILVA, E., “A Missão do Professor de EMRC no Contexto Atual. Testemunho Pessoal, enquanto Professor de EMRC”, *In Pastoral Catequética* 26 (2013) 75-82.
- NOBLIT, G. W.; PINK, W. T., *Schooling in Social Context – Qualitative Studies*, Ablex Publishing Corporation, New Jersey, 1987.
- PANIKAR, R., *Iconos del Misterio. La Experiencia de Dios*, Península, Barcelona, 1998.
- PEDRINHO, D. O., “Competência C            a e Competência Educativa do Professor de EMRC”, *In Pastoral Catequética* 21/22 (2011/2012) 21-36.
- PERALTA, H.; ROLDÃO M. C. & MARTINS, L., *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário para a Construção de Aprendizagens Essenciais Baseados no Perfil dos Alunos*. Lisboa, Ministério da Educação, 2017.
- PEREIRA, J. P., “Intencionalidade e Pedagogia no Programa”, *In Pastoral Catequética* 21/22 (2011/2012) 21-36.
- PERRENOUD, P., *Porquê Construir Competências a Partir da Escola?*, Asa Editora, Porto, 2001.
- POSTEMAN, P. *O Fim da Educação: Redefinindo o Valor da Escola*, Relógio de Água, Lisboa, 2002.
- RIBEIRO, A. C. & RIBEIRO, L.C., *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*, Universidade Aberta, Lisboa, 1990.
- RIBEIRO, A. C., Ribeiro, L. C., *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*, Universidade Aberta, Lisboa, 1990.
- ROLDÃO, M. C. & ALMEIDA, S., *Gestão Curricular. Para a Autonomia dos Professores e das Escolas*. Direção Geral da Educação, 2008.

- ROLDÃO, M. C. & FERRO, N., “O que é avaliar? Reconstrução de Práticas e Concepções de Avaliação” *In Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n.º 63 (2015), 570-594.
- ROLDÃO, M. C., *Estratégias de Ensino - O Saber e o Agir do Professor*, Fundação Manuel Leão, Vila Nova de Gaia, 2009.
- ROLDÃO, M.C., *Diferenciação Curricular Revisitada: Conceitos, Discurso e Práxis*, Porto Editora, Porto, 2003.
- ROLDÃO, M.C., *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*, Ministério da Educação, Lisboa, 1999.
- ROLDÃO, M.C., *Gestão do Currículo - Fundamentos e Práticas*, Ministérios da Educação - Departamento da Educação Básica, Lisboa, 1999.
- RUIZ DE LA PEÑA, J. L., *Imagen de Dios. Antropología Teológica Fundamental*, Sal Terrae, Santander, 1988.
- SALGADO, C., *Ensaio sobre o Amor na Educação – Formar Pessoas, Ensinando*, Lucerna, Cascais, 2017.
- SANTOS, A. F., “O Professor de EMRC: para a Definição de um Perfil Humano e Profissional”, *In Pastoral Catequética* 21/22 (2011/2012) 9-19.
- SOLOMON D.; WATSON, M., BARRISTICH, V.; SCHAPS E. & DELLYCHI, K., "Creating a Caring Community: Educational Practices that Promote Children's Prosocial Development" *In OSER, F. K.; DICK, A. & PATRY, J. L., (editors). Effective and Responsible Teaching*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1992, 383-396.
- SPRINTHALL, N. A. & SPRINTHALL, R. C., *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*, Editora McGraw-Hill, Amadora, 1999.
- TEIXEIRA, A., “A Cultura Religiosa na Escola”, *In Pastoral Catequética* 5 (2006) 41-67.

- TRINDADE, A. R., *Introdução à Comunicação Educacional*, Universidade Aberta, Lisboa, 1990.
- TRINDADE, R., *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem – Novas Práticas Pedagógicas*, Edições ASA, Porto, 2002.
- VELASCO, J. M., *Ser cristiano em uma cultura posmoderna*, PPC, Madrid, 1997.
- VOOGT, J., N. P. A. ROBLIN, “A Comparative Analysis of Internacional Frameworks for 21<sup>st</sup> Century Competences: Implications for Nacional Nurriculum Policies”, *In Journal of Curriculum Studies*, 44(3) (2012) 285-320.
- WOLF, H. W., *Antropologia del Antiguo Testamento*, Sígueme, Salamanca, 1997.

### **Webgrafia**

- AZEVEDO, J., “Em Tempos de Transição Cultural Profunda, o Totalitarismo na Educação não Serve a Educação dos Portugueses”, Porto, 2017.
- CAMPOS, A. & ROLDÃO M. C., “Construção de Conhecimento Profissional dos Professores 1.º CEB: Análise de Trajectórias de Formação e Iniciação Profissional” *In XV Colóquio AFIRSE – Complexidade: Um Novo Paradigma para Investigar e Intervir em Educação*.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, “Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no Séc. XXI”, CNE, Lisboa, 2004.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, “Que Currículo para o Século XXI?”, CNE, Lisboa 2011.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, “Relatório Técnico: Perfil do Aluno: Competências para o século XXI”, CNE, Lisboa, 2017.
- FIGUEIREDO, A. P., “Fundamentos filosóficos dos valores no ensino religioso. Vozes Petrópolis”, 2001.

• FONAPER, Ensino Religioso: Referencial Curricular para a Proposta Pedagógica da Escola. Caderno temático nº 1. Curitiba, 2000.

• FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T. & BARREIROS, D., “Tornar a educação inclusiva”, UNESCO, Brasília, 2009.

• GARCÍA, J. M., “Horizontes de Espiritualidade para los Jovenes en Europa”, disponível em:

[http://moodle.lisboa.ucp.pt/pluginfile.php/354468/mod\\_resource/content/1/Que%20espiritualidad%20proponer%20a%20los%20jovenes\\_Garcia.pdf](http://moodle.lisboa.ucp.pt/pluginfile.php/354468/mod_resource/content/1/Que%20espiritualidad%20proponer%20a%20los%20jovenes_Garcia.pdf), acessido a 25 de fevereiro de 2019.

• MURILLO, A. C., “Los nuevos modos de creer de los jóvenes: una interpretación sociológica”, disponível em:

[http://moodle.lisboa.ucp.pt/pluginfile.php/354462/mod\\_resource/content/1/Los%20nuevos%20modos%20de%20creer%20de%20los%20jóvenes\\_Canteras%20Murillo.pdf](http://moodle.lisboa.ucp.pt/pluginfile.php/354462/mod_resource/content/1/Los%20nuevos%20modos%20de%20creer%20de%20los%20jóvenes_Canteras%20Murillo.pdf), acessido a 25 de fevereiro de 2019.

• ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO (OCDE), *Future of Education and Skills: Education 2030*, 2018.

• VELASCO, J.M., “La Situación Religiosa de los Jovenes en Europa. Ensayo de interpretación y propuestas de acción”, disponível em:

<http://www.accionculturalcristiana.org/html/revista/r93/93jove.pdf>, acessido a 25 de fevereiro de 2019.

### **Legislação**

• DECRETO DE LEI 86/1976, de 10 de abril de 1976 – Aprovação da Constituição da República Portuguesa.

• DECRETO-LEI N.º 55/2018, de 6 de julho - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens.

- DESPACHO N.º 6478/2017, de 26 de julho - Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
- DESPACHO N.º 9311/2016, de 21 de julho, de 2017 - Cria um Grupo de Trabalho para a definir o perfil de saída dos jovens de 18 anos de idade, no final de 12 anos de escolaridade obrigatória.
- LEI N.º 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo