



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**FACULDADE DE TEOLOGIA**

**Instituto Universitário de Ciências Religiosas**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS RELIGIOSAS**

**Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica**

**RICARDO JORGE DOMINGUES**

**Um modo fraterno de habitar o mundo**

**A disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica na  
Escola e a educação para a fraternidade**

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

**Prof. Doutora Maria Isabel Pereira Varanda**

**Braga**

**2014**

As imagens transbordam fugitivas  
E estamos nus em frente às coisas vivas.  
Que presença jamais pode cumprir  
O impulso que há em nós, interminável,  
De tudo ser e em cada flor florir?

*Sophia de Mello Breyner Andresen*

*Para a Vitória,*  
a quem já devo cinco anos de colo  
e dois de trabalhos de casa.

*Para a Ema,*  
que anda com a doce irreverência  
da adolescência.

*Para a Carla,*  
esposa das descobertas,  
dos arrufos e das alegrias.

Agradecer?  
A todos,  
que são muitos,  
que me ajudaram a concretizar este trabalho.

No meio do emaranhado de tanta gente,  
uma palavra para a alegria dos colegas de estágio,  
*Anabela, Alberto, André e Paulo,*  
para a insistente persistência de *Isabel Varanda*  
e para a amizade e simplicidade da *Maria José*.

Não posso não referir,  
o apoio e o impulso das pessoas amigas do *Colégio de Calvão*,  
sobretudo da *Nela* e da *Salomé*,  
que arcaram com maior volume de trabalho  
por causa das minhas ausências.

## SIGLAS, ACRÓNIMOS, ABREVIATURAS E TERMOS LATINOS

<b>1 Jo</b>	Livro da 1ª Carta de S. João (Bíblia)
<b>2 Jo</b>	Livro da 2ª Carta de S. João (Bíblia)
<b>At</b>	Livro dos Atos dos Apóstolos (Bíblia)
<b>CDFUE</b>	Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia
<b>CDSI</b>	Compêndio da Doutrina Social da Igreja
<b>CEEC</b>	Comissão Episcopal de Educação Cristã
<b>CEP</b>	Conferência Episcopal Portuguesa
<b>Cf.</b>	Conferir, confrontar, consultar
<b>CPDHLF</b>	Convenção de Proteção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais
<b>CRP</b>	Constituição da República Portuguesa
<b>DUDH</b>	Declaração Universal dos Direitos Humanos
<b>EMRC</b>	Educação Moral e Religiosa Católica
<b>ERE</b>	Ensino Religioso Escolar
<b>Fl</b>	Livro da Carta aos Filipenses (Bíblia)
<b>Gn</b>	Livro do Génesis (Bíblia)
<b>Heb</b>	Livro da Carta aos Hebreus (Bíblia)
<b>Ibidem</b>	Na mesma obra, no mesmo lugar
<b>Jo</b>	Evangelho segundo S. João (Bíblia)
<b>LBSE</b>	Lei de Bases do Sistema Educativo
<b>Lc</b>	Evangelho segundo S. Lucas (Bíblia)
<b>Mc</b>	Evangelho segundo S. Marcos (Bíblia)
<b>Mt</b>	Evangelho segundo S. Mateus (Bíblia)
<b>ONG</b>	Organização Não Governamental
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>Op. cit.</b>	( <i>opus citatum</i> ) - obra citada
<b>PES</b>	Prática de Ensino Supervisionada
<b>PIDCP</b>	Pacto Internacional dos Deveres Cívicos e Políticos
<b>PIDESC</b>	Pacto Internacional sobre Direitos Económicos, Sociais e Culturais
<b>Rm</b>	Livro da Carta aos Romanos (Bíblia)
<b>Sir</b>	Livro do Ben Sirá (Bíblia)
<b>SNEC</b>	Secretariado Nacional de Educação Cristã

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b>	8
<b>CAPÍTULO I – A IDENTIDADE RELACIONAL DO SER HUMANO</b>	12
<b>1. Humanidade e Identidade</b>	14
<i>1.1. A humanidade é contagiosa</i>	16
<i>1.2. Do anonimato à identidade</i>	17
<b>2. A pessoa, sujeito em relação</b>	20
<i>2.1. «Eu» e «tu» somos mais que um «isso». Contributo de Martin Buber</i>	23
<i>2.2. Exaltação do outro como responsabilidade nossa.</i> <i>Contributo de Emmanuel Lévinas</i>	32
<i>2.3. A reciprocidade humana – contributo de Paul Ricoeur</i>	42
<b>3. Síntese</b>	49
<b>CAPÍTULO II – SER FRATERNO, “ESTILO” CRISTÃO DE HABITAR O MUNDO</b>	53
<b>1. O “Texto” cristão: alicerce de identidade</b>	54
<b>2. O “estilo” cristão de habitar o mundo</b>	61
<b>3. O “estilo” de Jesus Cristo</b>	71
<b>4. Habitar um mundo em crise</b>	80
<i>4.1. Encarar o mundo a partir da “alegria” anunciada pelo Papa Francisco</i>	82
<i>4.2. O paradigma de habitar o mundo com o sentido da fraternidade</i>	94

CAPITULO III – A EMRC NA ESCOLA. PEDAGOGIA E DIDÁTICA PARA A LECIONAÇÃO DA UNIDADE LETIVA “A FRATERNIDADE”	104
<b>1. A educação, lugar de encontro</b>	105
1.1. <i>A disciplina de EMRC na educação</i>	110
1.2. <i>EMRC e a formação da personalidade</i>	115
1.3. <i>O aluno de EMRC: um desafio para a docência</i>	118
<b>2. Pedagogia e didática para a lecionação da unidade letiva “A fraternidade”, do 5º ano de escolaridade</b>	122
2.1. <i>Contextos de lecionação</i>	123
2.1.1. <i>Escola Básica de 2.º e 3.º ciclos Dr. Francisco Sanches</i>	123
2.1.2. <i>A turma de intervenção</i>	125
2.2. <i>A proposta curricular da EMRC. A nova linguagem das metas de aprendizagem</i>	126
2.3. <i>Contextualização da unidade letiva “A fraternidade” no âmbito das propostas de lecionação para o 5º ano</i>	129
2.4. <i>Expetativas para a lecionação</i>	131
2.5. <i>Proposta de metas de aprendizagem, objetivos a atingir, conteúdos a desenvolver e estratégias de ensino</i>	132
2.6. <i>Avaliação das aprendizagens</i>	147
2.7. <i>Apresentação esquemática da planificação da unidade letiva</i>	152
2.8. <i>Síntese e avaliação da lecionação</i>	167
<b>CONCLUSÃO</b>	174
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	177
<b>ANEXOS</b>	189

## INTRODUÇÃO

Habitar o mundo é um segredo.

Segredar ao mundo o modo como o habitam não é, no entanto, necessário, pois é ele o espaço habitado e, por isso, conhecedor daqueles que nele residem. Não obstante, a voz do mundo ecoa noutras vozes que se ouvem e se fazem ouvir anunciando modos específicos, que são orientações, de calcorrear os trilhos do próprio mundo.

O trabalho que aqui trazemos é simultaneamente uma reflexão e uma proposta. Ao olharmos para o modo como o ser humano ocupa o seu lugar no mundo, dentre as plurais maneiras de o habitar, valorizamos um estilo particular de se viver com os outros. Na linha do pensamento e atuar cristãos, estabelecemos como prioridade, neste trabalho, problematizar o dinamismo da relação humana, entendendo que o ser humano não é uma ilha, não o pode ser, sob pena de perder essa dimensão identificante do ser quem é. Cada mulher e cada homem são sempre mais felizes quando pautam o seu pensar, agir e acreditar, com a consciência da indelével presença dos outros em si. Diríamos, aliás, que sem a alteridade, sem a diferença que invade cada ser humano constantemente, os seus traços de humanidade não sobressairiam. Podemos desde já afirmar que o ser humano, para ser verdadeiramente o que é, revelando a sua autenticidade maior, precisa de viver e de experimentar o âmago da reciprocidade.

Quando, imerso nas linhas cruzadas deste trabalho, a minha filha Vitória me perguntava porque é que eu não podia brincar mais tempo com ela, eu lá lhe fui respondendo que precisava de terminar um trabalho importante. Ela, ao insistir, quis saber acerca de que é que eu estava a escrever. Lembro-me de lhe ter dito que o trabalho era sobre “reciprocidade”. Ela olhou para mim com aquela expressão de quem ficou a saber o mesmo e perguntou-me “o que é isso?”. Nesse momento, fiquei eu sem saber muito bem como fazer chegar ao entendimento dos seus sete anos a definição daquele palavrão. Acabei por lhe dizer que poderíamos encontrar aquela palavra em vários lugares do nosso mundo. Um deles era o parque infantil, onde, com a mamã e a mana, aos fins de semana íamos, de vez em quando, caminhar um pouco. Disse-lhe que poderíamos encontrar a reciprocidade no baloiço de madeira onde todos nos sentávamos, dois de cada lado para equilibrar o peso, e nos divertíamos imenso andando para cima e para baixo. Expliquei-lhe que estava a escrever sobre “coisas” difíceis e essa era uma delas. Apesar do paradoxo que acabara de lhe transmitir, considerada a simplicidade do baloiço, ela aceitou a explicação.

Agora, passados dias deste episódio, parece absolutamente pertinente esta ilustração neste relatório, face aos objetivos que nos propomos alcançar. Esse objeto do parque infantil, de facto, demonstra bem o nosso propósito. O baloiço, ou balanço, é um objeto simples, um brinquedo, constituído por uma tábua ou tronco comprido que ao meio assenta numa estrutura, um suporte com cerca de 50 cm de altura (outra tábua, ou outro tronco mais curtos, dispostos na perpendicular ao maior). Para que funcione corretamente precisa apenas de estar bem seguro e da presença de duas pessoas, uma em cada extremidade do tronco, que, em movimentos oscilatórios, se movem alternadamente para cima e para baixo.

De facto, este objeto não faz sentido existir se não houver reciprocidade. Para que uma das crianças que brinca possa fazer o movimento ascendente, a outra tem necessariamente de fazer o movimento inverso e vice-versa. Além disso, só o impulso voluntário de ambas permite um equilíbrio naquele jogo que só termina quando uma das partes, ou ambas, assim o entender, ou entenderem. A energia despendida é a do corpo de cada um que lança o outro e se deixa lançar por ele. Para jogar, é necessário vontade, respeito, confiança, mutualidade, alguma cumplicidade, diríamos, mesmo que o outro seja um desconhecido. É preciso também que não haja uma discrepância tão grande de pesos que o mais leve não consiga levantar o outro, descendo da sua posição elevada, ou que o mais pesado não se consiga erguer.

Efetivamente, nas relações humanas conhecemos muitas oscilações. Mas elas são fundamentais para nos fazer baloiçar para cima e para baixo e para mantermos viva a chama da sadia e harmoniosa convivência com os outros. Assim como no baloiço, só poderemos “jogar” se outros houver para “jogar” connosco. De outro modo, resignamo-nos ao recanto isolado da nossa existência, abdicamos da abertura ao mundo, fechando-nos numa sombra do que poderíamos eventualmente ser, caso ousássemos pular para uma das extremidades do baloiço.

O modo fraterno de habitar o mundo é um desafio intemporal, apesar dos conflitos que os nossos dias apresentam e das discórdias que as linhas da História não deixam esquecer. O ser humano, que está constantemente a ser chamado à plenitude, experimenta a sua humanidade num profundo e complexo dinamismo relacional.

Neste enquadramento, surge o conteúdo do nosso relatório. No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), propomo-nos problematizar o ser humano a partir da sua dimensão intrinsecamente relacional, abordando o modo específico de habitar o mundo num registo cristão, considerando os desafios que são colocados constantemente no contexto contemporâneo.

Conforme se constatará, dividimos o presente relatório em três capítulos. No primeiro, de caráter mais reflexivo, porventura mais filosófico e antropológico, propomo-nos discorrer acerca da identidade da humanidade, tentando perceber de que modo é que poderemos afirmar, sem dúvidas, que o ser humano só consegue realizar-se efetivamente quando cria pontos de contacto com os outros que o rodeiam. Para isso, problematizaremos a inabalável necessidade que o ser humano tem de se relacionar, fugindo do anonimato e procurando a plenitude da sua existência.

Querendo dar autoridade à nossa pesquisa, tencionamos sistematizar, se o “engenho e a arte” o permitirem, em breves páginas, alguns dos elementos fulcrais do pensamento de Martin Buber, de Emmanuel Lévinas e de Paul Ricoeur, a respeito do modo como concebem a relação que o ser humano estabelece com o mundo. Quanto a Buber, pioneiro da conceituação da “relação dialógica”, cingir-nos-emos à exploração dos conteúdos da sua obra-mestra *Eu e Tu*, para podermos demonstrar que as pessoas não são um “Isso”, coisas, objetos de que nos possamos apropriar como nossas, mas um “Tu” que, apesar de distante de nós, nos complementa profundamente. Relativamente a Lévinas, partindo do vasto contributo bibliográfico do autor, incidiremos a nossa análise no modo como o “Outro” é considerado um “estrangeiro”, um “rosto” que nos transcende infinitamente e que nos convoca à responsabilidade de tal maneira que dele nos tornamos “reféns”. Já com Ricoeur, pretendemos demonstrar que a relação com os outros precisa de respostas permanentes, de interação, de compromisso e de reciprocidade humana.

O capítulo II pretende ser o eixo charneira sobre o qual roda todo o nosso trabalho. Pretendemos olhar para o mundo atual e demonstrar que o “estilo” cristão de habitar o mundo, conceito atualizado por Christoph Theobald em 2007, é uma proposta intemporalmente válida para cada ser humano. Partiremos do contributo do “texto” cristão para apontar o caminho de uma leitura sempre nova desse “estilo” particular, que encontra em Jesus Cristo a sua fonte original.

De seguida, dentre os vários exemplos que poderíamos encontrar para ilustrar o modo fraterno de habitar o mundo, daremos voz à carismática figura do atual Sumo Pontífice. De facto, as palavras e os gestos do Papa Francisco são mensagens de proximidade, reveladoras de um forte apelo à solidariedade humana, à cumplicidade, à reciprocidade, ao compromisso, à não resignação perante as dificuldades, à persistência, à ousadia de enfrentar os desafios hodiernos com a coragem de Jesus Cristo, sem medos das “crises” que habitualmente nos invadem.

O capítulo III é inteiramente dedicado ao mundo da educação. Em jeito de complementaridade com o conteúdo dos dois capítulos anteriores, e tentando corresponder às exigências da PES, encontraremos também neste documento a proposta de um dispositivo pedagógico e didático para a lecionação da unidade letiva número 5, “A fraternidade”, proposta nas matrizes curriculares da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) para o 5º ano de escolaridade. Num primeiro momento, tencionamos contextualizar a presença da disciplina de EMRC na escola, afirmando a sua legitimidade curricular, para a seguir apresentar uma proposta de intervenção numa turma do 5º ano de escolaridade, propondo a planificação de uma unidade letiva, lecionando-a numa turma e refletido posteriormente acerca das aprendizagens realizadas.

Entendendo que a correta leitura da vida se faz sem que a gaguez própria das incertezas quotidianas aprisione quem somos numa redoma inalcançável, problematizamos este modo particular de habitar o mundo, sentindo a necessidade da afirmação clara de que os outros são caminho para a plenitude humana.

## CAPÍTULO I – A IDENTIDADE RELACIONAL DO SER HUMANO

Tendo em consideração os incontáveis estudos realizados até hoje acerca da realidade do ser humano, não é grande novidade afirmar aqui o que Aristóteles já há tantos séculos<sup>1</sup> deixou claro como água: “o Homem é, por natureza, um animal social”<sup>2</sup>, todos o sabemos e, provavelmente, todos o corroboramos! De facto, o filósofo grego, discípulo de Platão e professor de Alexandre, o Grande, esclarece, desde logo, que qualquer Homem que não faça parte de “cidade” alguma seria “desprezível ou estaria acima da humanidade”<sup>3</sup>.

Ao contrário dos sapos, dos lagartos, dos elefantes, ou de qualquer outro animal diferente do Homem, precisamos uns dos outros para nos definirmos devidamente e nos conhecermos a nós próprios. Diz-nos Alain de Botton que “não podemos ter uma noção correta de nós próprios se não existirem outros para nos mostrarem onde nós acabamos e eles principiam”<sup>4</sup>.

Na incessante busca de identidade, o dinamismo do «eu», na sua espontaneidade, requer os contornos que lhe chegam através do outro, do «tu» que no «eu» é marca inapagável. Na verdade, só mediante a ajuda do «outro» é que conseguimos fazer o caminho da nossa história, conhecendo-nos com o auxílio de quem nos conhece tam-bém.

Só somos quando somos-com-outros. Somos um «tu» dos outros<sup>5</sup>.

Neste rasgo introdutório, afirme-se, antes que dúvidas se levantem, que não é possível conceber um «eu» sem um «tu» e vice-versa. Ambas as realidades, complexas e complementares, são correlativas. Assim, o «eu», que se afirma como “conhecedor”, só se concebe e conhece pela relação com o «tu»<sup>6</sup>.

Enquanto seres eminentemente relacionais, (re)conhecemo-nos quando nos apercebemos que somos rosto e rostos uns dos outros. Por isso, a experiência do «outro» consiste numa rutura com o silêncio do nosso mundo centrado tantas vezes apenas em nós próprios. Deste modo, o rosto, “palavra que não possui voz”, é a “presença viva do outro, pura significação”, em nós<sup>7</sup>.

---

<sup>1</sup> Recorde-se que Aristóteles viveu no século IV a.C. (entre 384 e 322 a. C.).

<sup>2</sup> ARISTÓTELES, *Política I*, Tradução do Grego, Introdução e notas de Mário da Gama Kury, Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1985, 1253b.

<sup>3</sup> *Ibidem*, 1253b.

<sup>4</sup> Alain de BOTTON, *Ensaio Sobre o Amor*, Lisboa, Círculo de Leitores, 1993, 151.

<sup>5</sup> Cf. Raimon PANIKKAR, *Iconos del Misterio - La Experiencia de Dios*, Barcelona, Península Atalaya, 2001<sup>3</sup>, 171.

<sup>6</sup> Cf. *Ibidem*, 171.

<sup>7</sup> Fernando BARCENA e Joan-Carles MÉLICH, *La Educación Como Acontecimiento Ético: Natalidad, Narración y Hospitalidad*, Barcelona, Paidós, 2000, 137–139.

Intrinsecamente, não podemos viver a nossa humanidade e, conseqüentemente, conhecer a nossa identidade, sem fazer a experiência do amor. Socorrendo-nos das palavras de Alain de Botton,

“sem amor, perdemos a capacidade de possuir uma identidade própria; com amor há uma confirmação permanente do eu. Não admira que o olhar de Deus seja tão importante (...): ser vistos significa que a existência é reconhecida, e tanto melhor se o observador for Deus ou alguém que nos ama”<sup>8</sup>.

Talvez não seja desajustado afirmar de antemão que “eu”, “tu”, “nós” e DEUS fazemos história juntos. E estamos de tal maneira enosilhados que não é possível separar-nos. A acontecer, sentiríamos provavelmente o que o corpo sente quando, por acidente, perde um membro seu, essencial para viver: a ausência do outro, que é vital para nós, aniquila-nos a essência existencial e transforma-nos num outro ser qualquer, radicalmente diferente do que somos e conhecemos.

No enquadramento do já antecipado no parágrafo anterior e olhando para as citadas palavras de Botton, percebemos que Deus ocupa um lugar de destaque na nossa vida. Porque nos olha, nos reconhece existência e significância. Por outras palavras, para Ele estamos longe de ser insignificantes: somos significantes, temos valor. E Ele, no dinamismo da nossa procura de realização humana, é para nós Dom<sup>9</sup>.

Instrui-nos o Papa Bento XVI que

“o ser humano está feito para o dom, que exprime e realiza a sua dimensão de transcendência. Por vezes o homem moderno convence-se, erroneamente, de que é o único autor de si mesmo, da sua vida e da sociedade. Trata-se de uma presunção, resultante do encerramento egoísta em si mesmo”<sup>10</sup>.

Deus, que nos impele a construir a vida em conjunto e a renegar o egoísmo, é Dom porque dá e se dá, sendo em si mesmo a própria doação. Dá-se “porque sim”<sup>11</sup>. Nada mais há para perceber! Nós Homens temos é a inqualificável “mania” de complicar o simples e de procurar respostas complexas para as nossas constantes indagações. Ora, Deus é assunto

---

<sup>8</sup> Alain de BOTTON, *Ensaio Sobre o Amor*, op. cit., 152.

<sup>9</sup> Cf. João Manuel DUQUE, *O Excesso do Dom*, Lisboa, Alcalá, 2004.

<sup>10</sup> BENTO XVI, Carta Encíclica *Caritas in Veritate* (29 de junho de 2009) in AAS 101, 8 (2009) n.º 34.

<sup>11</sup> Cf. João Manuel DUQUE, *O Excesso do Dom*, op. cit., 5.

grande e por isso a resposta não pode ser tão evidente, tão primária. Seria demasiado simples! Contudo, quando uma criança responde «porque sim» às questões que lhe são colocadas, diz tudo em aparentemente tão pouco. “Gosto da minha mãe «porque sim»” é, em si, uma resposta absolutamente simples. Na sua genuinidade, é-o porque é, ainda que inconscientemente, uma síntese pensada, refletida e, sobretudo, sentida na experiência de cada dia.

Assim é Deus: genuinamente Dom, simplesmente Dom.

O cristianismo configura-se nesta conceção do Deus-dom que dá o mundo e se dá ao mundo. Esclarece João Duque que é nesse formato que os cristãos encontram a sua “fonte identificante” no atual e plural “mar confuso das ofertas religiosas contemporâneas”<sup>12</sup> – esta é a “*teo-lógica*” cristã<sup>13</sup>.

## 1. Humanidade e Identidade

Quando juntamos as palavras *humanidade* e *identidade* numa frase ou numa expressão rapidamente nos confrontamos com a necessidade de afirmar que ambas são inseparáveis. E só não se colocou o advérbio «absolutamente» antes da última palavra da frase anterior para não escandalizar ninguém.

Percebemos, desde logo, que na identidade de cada um encontramos vastos rasgos de humanidade e que, por sua vez, a humanidade só é o que é porque nela encontramos a presença de alguém, de *alguéns*, que coabitando, comunicando, evoluindo e fazendo memória das experiências vividas, num processo de metamorfose e interação constantes, lhe dão o rosto que tem.

A pessoa<sup>14</sup>, o ser humano na sua identidade e radicalidade, é um todo que se comunica no mundo e com o mundo. A palavra, os gestos, a mímica, o olhar, a postura, o comportamento, o pensamento, as reações na presença do outro<sup>15</sup> e dos outros, a percepção

---

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

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

<sup>14</sup> Numa perspetiva filosófica, o conceito “pessoa” tem origem no latim *persona*, que significa “soar através”. A palavra “pessoa” designava a máscara usada por um ator no teatro clássico.

Nos nossos dias, “pessoa” passou a designar aquele que desempenha um papel na vida. Um dos sentidos atuais do termo é ser autoconsciente ou racional. Este sentido tem precedentes filosóficos irrepreensíveis. John Locke define uma pessoa como “um ser inteligente e pensante, dotado de razão e reflexão e que pode considerar-se a si mesmo aquilo que é, a mesma coisa pensante, em diferentes momentos e lugares”. Cf. *pessoa (filosofia)*. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2013. [Consultado em 2013-12-29]. Disponível online em [www: <URL: http://www.infopedia.pt/\\$pessoa-\(filosofia\)>](http://www.infopedia.pt/$pessoa-(filosofia)).

<sup>15</sup> Cf. Edmond MARC e Dominique PICARD, *A Interação Social*, Porto, RÉS-Editora, s/d, 16.

que cada um tem de si e de cada situação concreta, o olhar sobre o infinito, o projetar-se, a insatisfação constante, o desejo de sair de si, a busca permanente... são sinais claros de que o Homem é um ser relacional, “um ser social que não pode viver nem desenvolver as suas qualidades sem entrar em relação com os outros”<sup>16</sup>. E, se quisermos recorrer à sociologia, uma das primeiras afirmações que encontramos nos estudos sociológicos é que “a menor unidade concreta de observação do sociólogo é a relação entre duas pessoas, a relação (*rapport*) que existe entre elas, mais exatamente ainda, a interação resultante das suas relações”<sup>17</sup>.

Toda a pessoa<sup>18</sup> é um emaranhado de experiências ímpares que, pelas ínfimas e infinitas especificidades que apresenta, marca indelevelmente o espaço onde vive, sendo reciprocamente marcado, por sua vez, pelo espaço onde se vai construindo. De facto, o ser humano não experimenta a sua identidade alheado do mundo. É no mundo que vai encontrando a sua humanidade e se vai consciencializando dela e é nele que semeia traços de si mesmo, recolhendo os dos outros, num ininterrupto processo de crescimento humano, social e cultural.

No trigésimo oitavo número da sua primeira carta encíclica, num contexto de transmissão da Palavra, o Papa Francisco declara que o Homem não pode viver “isolado”, pretendendo “encontrar em si mesmo a firmeza do seu conhecimento”<sup>19</sup>. Diz-nos o Sumo Pontífice que

“a pessoa vive sempre em relação: provém de outros, pertence a outros, a sua vida torna-se maior no encontro com os outros; o próprio conhecimento e consciência de nós mesmos são de tipo relacional e estão ligados a outros que nos precederam, a começar pelos nossos pais que nos deram a vida e o nome. A própria linguagem, as palavras com que interpretamos a nossa vida e a realidade inteira chegam-nos através dos outros, conservadas na memória viva de outros; o conhecimento de nós mesmos só é possível quando participamos numa memória mais ampla”<sup>20</sup>.

---

<sup>16</sup> PAULO VI, Constituição Pastoral *Gaudium et Spes* (7 de dezembro de 1965) in AAS 58 (1966) n.º 12.

<sup>17</sup> Guy ROCHER, *Sociologia Geral 1*, Vila da Feira, Editorial Presença, 1982<sup>4</sup>, 23.

<sup>18</sup> O conceito de “pessoa”, entendido no contexto de “sujeito”, é complexo. Por ser um tema largo, dedicaremos, mais adiante nesta pesquisa um ponto para esta abordagem. Cf. tópicos 2., 2.1, 2.2, 2.3, do CAPÍTULO I.

<sup>19</sup> PAPA FRANCISCO, Carta Encíclica *Lumen Fidei* (29 de junho de 2013) in AAS 113, 5 (2013) n.º 38.

<sup>20</sup> *Ibidem*.

A consciência de se ser humano surge nas encruzilhadas do movimento das nossas procuras, onde nos apercebemos que a nossa identidade não é mais que um rosto dos outros em nós, que nos molda e presentifica. Aqui encontramos a nossa humanidade com toda a sua pujança, desestabilizadora e provocadora de constantes novas identidades.

### *1.1. A humanidade é contagiosa*

“Ninguém chega a tornar-se humano se está só: tornamo-nos humanos uns aos outros. A nossa humanidade foi-nos ‘contagiada’: é uma doença mortal que nunca teríamos desenvolvido se não fosse a proximidade dos nossos semelhantes! Passamo-la de boca em boca, pela palavra, mas antes ainda pelo olhar: quando ainda estávamos muito longe de saber ler, já tínhamos lido a nossa humanidade nos olhos dos nossos pais ou de quem, em seu lugar, nos deu atenção. É um olhar que contém amor, aprovação, reprovação ou troca: isto é, possui significado. É o que nos tira da nossa insignificância natural para nos tornar humanamente significativos”<sup>21</sup>.

Tendo em consideração o percurso que a humanidade até hoje realizou, quando lemos estas palavras de Fernando Savater não teremos, à partida, grande dificuldade em concordar com as afirmações aqui trazidas. Efetivamente, somos humanos porque fomos contagiados com a humanidade dos outros (e somo-lo constantemente), que, por sua vez, é contagiada pela nossa, que contagia a de tantos outros, numa dinâmica de reciprocidade infinita. É um *vírus incontrolável*, uma espécie de pandemia no bom sentido, que nos lança para o horizonte dos outros que são espelho de nós próprios e que nos revelam gradualmente uma identidade velada no mundo: a nossa.

Na procura da nossa identidade, sempre que olhamos para um espelho, sempre que olhamos para alguém, percebemos que o *outro lado* nos devolve alguma coisa... perdão!... nos devolve alguém! É-nos devolvida parte da realidade que nos envolve e a que pertencemos. Pode dizer-se que este é um processo de reconhecimento gradual de nós mesmos: a cada espreitadela no espelho da vida, consciente ou inconscientemente, encontramos parte de nós, da nossa humanidade e, concomitantemente, da nossa identidade. Lemos a nossa humanidade na comunicação estabelecida com o mundo e com os diversos e complexos mundos que nos rodeiam.

---

<sup>21</sup> Fernando SAVATER, *As Perguntas da Vida*, São Paulo, Martins Fontes, 2001, 147.

Recuperando o sentido das palavras de Savater, podemos dizer que, por contágio, a humanidade se dissemina de tal maneira que não seríamos o que somos sem os outros, apesar de nos custar ser como os outros e, mais ainda, “ser com os outros”<sup>22</sup>. Esta é, provavelmente e paradoxalmente, a perspectiva que mais nos aflige. É que “ser com os outros” *obriga-nos* a um estágio ontológico radicalmente distinto do *eu quero, posso e mando na minha vida e ninguém tem nada a ver com isso*.

Sartre, defensor do existencialismo ateu e da ideia que a existência precede a essência, deixou vincado desde maio de 1944 no *Téâtre du Vieux-Colombier* com *Huis Clos* que “l’enfer c’est les Autres”<sup>23</sup>. Contudo, não somos ilhas, não o podemos ser. Se o fôssemos, ou tentássemos ser, viveríamos, no máximo, uma humanidade balofa, desenraizada do que somos verdadeiramente e do a que somos profundamente chamador ser. Por pior que possa ser, ou parecer, a relação estabelecida com os outros nunca será tão aniquiladora como seria a ausência total de relação. De outro modo, como é que nos conheceríamos a nós próprios, se para o fazer precisamos inexoravelmente do reconhecimento dos outros?<sup>24</sup>

A nossa humanidade é, desde o *Início*<sup>25</sup>, uma herança que cresce com cada gesto de cada ser humano, consubstancia-se na proximidade, no contacto direto. Digamos que ela se “pega” a cada um, que ficamos “contaminados” com os “espirros” uns dos outros de tal maneira que brota de nós um determinado “vírus” que, num interminável processo de inoculação, nos faz evoluir, apesar dos recuos humanos que vamos conhecendo.

## 1.2. Do anonimato à identidade

Constatamos que as sociedades modernas tendem a despersonalizar as relações humanas, tornando-as “apressadas e burocráticas”, distanciando o ser humano de si mesmo, porque se distancia dos outros. Com efeito, verificamos que o nosso mundo hoje, mais heterogéneo, “frio” e indiferente, contrasta com o de outrora, mais homogéneo e mais acolhedor<sup>26</sup>. Paradoxalmente, hoje, mais do que nunca, ouvimos falar na busca de identidade, na procura de quem somos verdadeiramente.

---

<sup>22</sup> *Ibidem*, 148.

<sup>23</sup> Jean-Paul SARTRE, *Huis Clos suivi de Les Mouches*, Éditions Gallimard, 1947, 93.

<sup>24</sup> Cf. Fernando SAVATER, *As Perguntas da Vida*, op. cit., 150.

<sup>25</sup> Por *Início* aludimos especificamente aqui ao relato bíblico da Criação, com toda a significação teológica nele contido. Cf. *Gn 1-2,4a*.

<sup>26</sup> Cf. Fernando SAVATER, *As Perguntas da Vida*, op. cit., 149.

Consultando uma enciclopédia<sup>27</sup>, percebemos que o termo “identidade” é, hoje, um conceito cuja definição se assume complexa, dada a proliferação da sua utilização nos vários ramos das Ciências Sociais. Etimologicamente, o termo significa característica “do que é o mesmo” ou, numa dimensão ontológica, a essência do ser, aquilo que permanece. Hoje, e num aparente paradoxo, o conceito assegura “a continuidade do indivíduo, do grupo ou da própria sociedade através de um percurso existencial de permanente mudança, de rutura, de crise, de adaptação, de reinvenção e até de sobreposição de identidades”<sup>28</sup>.

Nem o indivíduo existe sendo o que é estando isolado do contexto social, nem a sociedade adquire rosto próprio estando alheia aos indivíduos, a cada pessoa, e às especificidades dos seus trajetos<sup>29</sup>. George Herbert Mead afirma que o "eu" de cada um se define pelo exercício da alteridade, pela *interação com* e pelo reconhecimento do outro.<sup>30</sup>

É sobretudo no decorrer dos séculos XIX e XX que assume particular relevo a tentativa de resposta à questão da identidade de cada pessoa. Na atualidade, o ser humano é definido como um ser único e irrepitível, diferente de todos os outros.<sup>31</sup>

Gradualmente, a questão da identidade e existência humana passou de uma abordagem cosmológica do ser, de uma perspectiva mais geral da Humanidade, para a análise de cada ser humano concreto e do seu destino particular. Diz-nos João Duque, em *O Excesso do Dom*, que é o existencialismo, no século XX, que melhor representa esta linha de pensamento, segundo a qual cada ser humano é o único responsável para, em liberdade, se construir a si mesmo. O modo de ser de cada ser humano, em palavras do autor, “precede cronológica e ontologicamente a essência humana, na sua unidade abstrata”<sup>32</sup>.

Hoje, a partir dos progressos verificados na psicologia e das permanentes infusões de terapias psíquicas, o querer saber-se o que se é, quem se é, ou por que é que se existe, está no centro das preocupações do ser humano contemporâneo. Esta é uma problemática que a todos diz respeito e não apenas aos pensadores e intelectuais de outrora. E é-o a partir do

---

<sup>27</sup> Para o efeito utilizámos a informação da plataforma digital da Porto Editora *Infopédia*, disponível *online* em <http://www.infopedia.pt/>.

<sup>28</sup> *identidade (sociologia)*. In *Infopédia* [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2013. [Consultado em 2013-12-31]. Disponível *online* em [www: <URL: http://www.infopedia.pt/\\$identidade-\(sociologia\)>](http://www.infopedia.pt/$identidade-(sociologia)>).

<sup>29</sup> Cf. *Ibidem*.

<sup>30</sup> Na sua obra de 1934, *Mind, self and Society*, George Herbert Mead encarou os seres humanos como atores sociais em que o "eu" *como eu sou* está em contínua interação com o "eu" *como os outros me veem*, de tal modo que, segundo este autor, a vida social é um processo de adaptação e ajustamento aos padrões sociais existentes. Cf. George Herbert Mead. In *Infopédia* [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2013. [Consultado em 2013-12-31]. Disponível *online* em [www: <URL: http://www.infopedia.pt/\\$george-herbert-mead>](http://www.infopedia.pt/$george-herbert-mead>).

<sup>31</sup> Podemos encontrar em muitos textos a referência à irrepitibilidade e unicidade do ser humano. Apenas sob forma de ilustração sugere-se a este respeito a leitura dos parágrafos 51, 55, 85 e 96 da Carta Encíclica *Veritatis Splendor* de JOAO PAULO II, bem como o n.º 131 do *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*.

<sup>32</sup> Cf. João Manuel DUQUE, *O Excesso do Dom*, op. cit., 7.

fenómeno da cultura de massas, que tende a reduzir cada um a uma insignificância desmesurada. Por isso, a obsessão na procura de identidade em ordem à luta contra o anonimato e à distinção em relação ao(s) outro(s). Sem esta procura, extingue-se o «eu» que sente cada vez mais a urgência de se encontrar a si mesmo.<sup>33</sup>

Contudo, e insistindo no texto de João Duque, que faz referência à obra *Ética e Educação* de Pedro D'Orey da Cunha, assinala-se que o mundo moderno pretende percorrer o caminho do querer encontrar-se mediante um processo subjetivo, numa aventura pela introversão e pelo isolamento em relação a tudo e a todos. Adverte-nos o autor que existe hoje uma confusão muito grande entre os conceitos de “particularidade, unidade e unicidade com a redução individualista” de cada um a si mesmo.<sup>34</sup>

De facto, parece haver, na modernidade, um equívoco grande no modo como se procura construir a identidade pessoal. Segundo Duque, não há construção de identidade pelo isolamento, pela introversão ou pelo direcionar-se unicamente para si mesmo, esquecendo os outros. O atual reitor da Universidade Católica Portuguesa de Braga defende que a construção da identidade pressupõe a consciência de uma diferença, que implica uma relação com o outro. Acrescenta ainda que só através do relacionamento interpessoal é possível a construção de identidades pessoais, dado que é aí que se reconhecem as diferenças. Por outras palavras, a identidade para o ser efetivamente presume a rejeição da *mesmidade do indivíduo* e a conseqüente presença de uma *alteridade* que origina a diversidade e unicidade de cada pessoa.<sup>35</sup>

A busca da identidade acontece no concreto da vida, nas pequenas e grandes histórias que cada ser humano experimenta no dia-a-dia com os outros. E esta configuração pessoal permanente bebe, sem dúvida, as influências da cultura e da época em que cada um vive, tendo clara consciência de que o nosso passado, o da humanidade, é marca presente e futura no mundo em que vivemos.

Cada um é como é e é o que é, não só porque a sua vontade quis que ele assim fosse, mas porque a identidade cultural interfere, inexoravelmente, na construção da identidade de cada pessoa.

Em síntese, não nos construímos apenas pelo fundamento da interioridade, nem tampouco pela tentativa de rutura com a tradição e a herança cultural que nos envolvem todos os dias. Construímo-nos em interação permanente com os outros e com o mundo, que nos alteram

---

<sup>33</sup> Cf. *Ibidem*, 8.

<sup>34</sup> Cf. João Manuel DUQUE, *O Excesso do Dom*, op. cit., 8.

<sup>35</sup> Cf. *Ibidem*, 9.

persistentemente o ser.<sup>36</sup> Somos atingidos pela presença contínua de uma alteridade que nos transforma. De modo progressivo, chegam-nos mediações das ações dos outros em nós que nos transformam o ser e impulsionam a ser o que somos.

## 2. A pessoa, sujeito em relação

No seguimento lógico do teor das palavras do ponto anterior, parece fazer sentido (e talvez seja uma necessidade, ou quem sabe, uma exigência) fazer-se aqui uma abordagem ao conceito de *pessoa*, ainda que brevemente. Não será, porventura, o núcleo fundamental desta investigação, pese embora que toda ela parta e conflua, de modo sistemático, desta e para esta realidade tão complexa. Se o quiséssemos fazer com profundidade teríamos de, cronologicamente, mergulhar na história do conceito, partindo dos primeiros séculos do tempo cristão, colocando, necessariamente, enfoque no período patrístico e dos primeiros concílios, até chegar à contemporaneidade, recolhendo filosoficamente e teologicamente as linhas fundamentais das reflexões acerca do assunto.

Não é, pois, tarefa fácil em poucas linhas podermos dizer da pessoa humana tudo quanto lhe é inerente e relevante. Aliás, tendo em consideração termos como *unicidade*, *irrepetibilidade*, *abertura à transcendência*<sup>37</sup>, ou outros que aqui abordaremos, será mesmo impossível tal tarefa, dada a especificidade e riqueza que cada pessoa apresenta, sendo que todos os dias se contribui diferentemente para esta definição. O ser humano vive hoje num imenso emaranhado de questões, conflitos e confusões que, associados ao preocupante relativismo universal e ao culto do descompassado individualismo, fazem flutuar a sua estrutura frágil, de tal maneira que não nos permitem uma síntese aglutinadora e uma resposta acabada.

Limitar-nos-emos a enunciar apenas alguns aspetos que consideramos fundamentais para contextualizar a temática desta investigação, particularmente as características que sobressaem da realidade do “eminente social” do ser humano. Debruçar-nos-emos, por isso, na análise e sinopse de algumas das pistas que poderemos encontrar no *Compêndio de*

---

<sup>36</sup> Estas palavras encontram eco nas do Papa BENTO XVI, que no parágrafo quinquagésimo terceiro na Carta Encíclica *Caritas in Veritate* nos diz que “a criatura humana se realiza nas relações interpessoais: quanto mais se vive de forma autêntica, tanto mais amadurece a própria identidade pessoal. Não é isolando-se que o homem se valoriza a si mesmo, mas relacionando-se com os outros e com Deus, pelo que estas relações são de importância fundamental.” Cf. BENTO XVI, Carta Encíclica *Caritas in Veritate* (29 de junho de 2009) in AAS 101, 8 (2009) n.º 53.

<sup>37</sup> Cf. CONSELHO PONTIFÍCIO «JUSTIÇA E PAZ», *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*, Cascais, Editora Principia, 2005, n.ºs 127, 130 e 131.

*Doutrina Social da Igreja*<sup>38</sup> para aludirmos algumas considerações acerca do Homem, ser geneticamente programado para o dinamismo do encontro. Além disso, utilizar-se-á um estudo acadêmico de Márcio Augusto Lacoski<sup>39</sup>, que, a propósito do pensamento de Christian Duquoc, analisa com profundidade o conceito de *pessoa*.

O estudo referido no parágrafo anterior revela que o ser humano é pessoa, tendo em consideração vários elementos que se vão, gradual e reciprocamente, complementando. Primeiro, salienta-se que o ser humano apresenta uma “natureza racional e livre”<sup>40</sup>, o que deixa subentender que ele se pode autodeterminar e autorrealizar.<sup>41</sup> Esclarece-se, simultaneamente, que o ser pessoa não pode reduzir o ser humano a uma natureza racional<sup>42</sup>, pois ele é em todo o seu ser, na sua totalidade, ou seja, ele “é pessoa em todas e com todas as suas dimensões vitais, de mente e de coração, as quais todas juntas constituem uma natureza unitária”<sup>43</sup>. Ressalva-se, também, que o ser humano é pessoa “não só na totalidade da sua realidade física e psíquica, na totalidade de ser pessoa, mas também na totalidade das suas potencialidades por realizar, no seu fazer-se pessoa, no seu poder-ser-pessoa durante o curso de sua vida”<sup>44</sup>.

Diz-nos o número 131 do *Compêndio da Doutrina Social da Igreja* que

*“O Homem existe como ser único e irrepitível, existe como «eu», capaz de autocompreender-se, de autopossuir-se, de autodeterminar-se. A pessoa humana é um ser inteligente e consciente, capaz de refletir sobre si mesma e, portanto, de ter consciência dos próprios atos. (...) a pessoa [...] está na base dos atos de inteligência, de consciência, de liberdade. (...) A pessoa humana há de ser sempre compreendida na sua irrepitível e ineliminável singularidade. O homem existe, com efeito, antes de tudo como subjetividade, como centro de consciência e de liberdade, cuja história única e não comparável com nenhuma outra, expressa a sua irredutibilidade a toda*

---

<sup>38</sup> CONSELHO PONTIFÍCIO «JUSTIÇA E PAZ», *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*, Cascais: Editora Principia, 2005.

<sup>39</sup> Cf. Márcio Augusto LACOSKI, “A fragmentação pós-moderna e o conceito de pessoa à luz do pensamento de Christian Duquoc”, Dissertação de Pós-graduação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Faculdade de Teologia, 2009. Disponível *online* em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp115339.pdf> [Consultado em 2014-01-4].

<sup>40</sup> Márcio Augusto LACOSKI, “A fragmentação pós-moderna e o conceito de pessoa à luz do pensamento de Christian Duquoc”, op. cit., 122.

<sup>41</sup> Cf. *Ibidem*.

<sup>42</sup> Esta já era a convicção de Descartes e Kant, criticada e rejeitada pelos seus contemporâneos.

<sup>43</sup> Márcio Augusto LACOSKI, “A fragmentação pós-moderna e o conceito de pessoa à luz do pensamento de Christian Duquoc”, op. cit., 122.

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

e qualquer tentativa de constrangê-lo dentro de esquemas de pensamento ou sistemas de poder, ideológicos ou não<sup>45</sup>.

Acrescente-se ainda que o ser humano é pessoa, na medida em que é um ser concreto, que só se realiza no diálogo e na comunicação entre um “eu” e um “tu”. Talvez se possa afirmar que a plenitude humana se atinge tanto mais quanto maior for a sua capacidade de comunicação, de diálogo e de abertura aos outros e ao totalmente Outro: a Deus.

Diz-nos o *Compêndio da Doutrina Social da Igreja* que o ser humano

“é aberto, antes de tudo, ao infinito, isto é, a Deus, porque com a sua inteligência e a sua vontade se elevam acima de toda a criação e de si mesmo, torna-se independente das criaturas, é livre perante todas as coisas criadas e tende à verdade e ao bem absolutos. É aberto também ao outro, aos outros homens e ao mundo, porque somente enquanto se compreende em referência a um tu pode dizer eu. Sai de si, da conservação egoística da própria vida, para entrar numa relação de diálogo e de comunhão com o outro<sup>46</sup>.”

Percebemos, assim, que, diferentemente de outros seres, o ser humano tem em si a capacidade de, simultaneamente, ir além de si, de se transcender graças a esta sua abertura ao “ser sem confins<sup>47</sup>”, alimentando também, conscientemente, a relação com os pares com quem interage quotidianamente.

Nas palavras de Vasco Pinto Magalhães, a pessoa constitui-se enquanto

“existência racional, autónoma, capaz de agir responsabilmente em nome próprio, mas não autossuficiente nem independente, mas realizando-se na relação pela relação. Ser pessoa é poder dizer *eu* e referir-se a um *tu*, quer na linha horizontal dos outros (eus) – é a dimensão social da sua individualidade – quer na linha vertical da relação ao Tu absoluto (Deus e ou Valor) – dimensão transcendental e ética da sua autonomia<sup>48</sup>.”

Em suma, quando utilizamos o conceito de “pessoa” para *dar rosto* ao ser humano estamos a referir-nos a um universo vasto de significações, todas elas complexas, mas

---

<sup>45</sup> CONSELHO PONTIFÍCIO «JUSTIÇA E PAZ», *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*, op. cit., n.º 131.

<sup>46</sup> *Ibidem*, n.º 130

<sup>47</sup> Cf. *Ibidem*.

<sup>48</sup> Vasco PINTO MAGALHÃES, “A pessoa humana”, in *Bioética*, Lisboa, Edições Verbo, 60.

também complementares, que remetem para a necessidade do respeito pela dignidade do ser humano, tendo em consideração a consciência do primado de cada pessoa no universo em que vivemos.<sup>49</sup>

Como complemento a esta abordagem daremos destaque nos pontos seguintes ao pensamento de Martin Buber (*cf.* ponto 2.1), de Emmanuel Lévinas (*cf.* ponto 2.2) e de Paul Ricoeur (*cf.* ponto 2.3), refletindo sucintamente sobre a complexa realidade do sujeito, entendendo-a diferentemente do indivíduo, a partir da categoria da alteridade. Esta é uma referência que consideramos útil, talvez incontornável, fundamental, pois o contributo de cada um destes pensadores de humanidade, que problematizam a densa significação do “sujeito”, abre a possibilidade de uma renovada discussão no âmbito da preocupação ética.

### 2.1. «Eu» e «tu» somos mais que um «isso». Contributo de Martin Buber

Martin Buber apresenta um pensamento denso que tem influenciado, de modo notável, a Filosofia, as Ciências Humanas e a Teologia.<sup>50</sup>

Apesar de ter passado quase um século desde o ano da sua publicação, a obra *Eu e Tu*<sup>51</sup>, que inaugura e impulsiona a reflexão acerca do sujeito entendendo-o numa linha de pensamento dialógico<sup>52</sup>, é, ainda hoje, uma marca incontornável na abordagem do ser humano enquanto presença que se constrói na relação com os demais. De facto, Buber, que nos apresenta o ser humano na esfera do “entre dois”, defende que o eixo fundamental no qual se alicerça a existência humana é a relação inter-humana, “aquilo que se passa ‘de ser a ser’ sem que nada na natureza a ele se assemelhe”<sup>53</sup>.

Realce-se que, nesta pesquisa, a abordagem a Martin Buber não tenciona constituir-se como um trabalho hermenêutico exaustivo da sua obra (tal tarefa exigiria uma dinâmica de

---

<sup>49</sup> Cf. CONSELHO PONTIFÍCIO «JUSTIÇA E PAZ», *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*, op. cit., n.º 132. Cf. também *Catecismo da Igreja Católica*, Coimbra, Gráfica de Coimbra, Lda, 1993, n.ºs 2203, 2213, 2235, 2238, 2267, 2275, 2304, 2339, 2402, 2407, 2414 e 2424.

<sup>50</sup> Cf. Newton Aquiles VON ZUBEN, “A questão do inter-humano - uma Releitura de *Eu e Tu* de Martin Buber,” in *Síntese*, vol. 35, n.º 111, 2008, 87.

<sup>51</sup> A obra de Martin Buber *Eu e Tu* é publicada em 1923.

<sup>52</sup> A antropologia de Buber propõe que se supere o conceito de racionalidade da dialética, preconizado por Hegel, insistindo que o que caracteriza a dialética é a “racionalidade de um processo de superação da contradição do real”. Já o «dialógico» é colocado no plano do ontológico e do vital, o que supõe a análise cuidada dos relacionamentos humanos. Cf. Manuel BRAGA DA CRUZ, “MARTIN BUBER - a Antropologia como Teofania”, in *Revista Portuguesa de Filosofia*, vol. 27, 1971, 369.

<sup>53</sup> Newton Aquiles Von ZUBEN, “A questão do inter-humano - uma Releitura de *Eu e Tu* de Martin Buber,” op. cit., 88.

investigação muito mais extensa e mais atenta ao detalhe)<sup>54</sup>, mas procurar recuperar sobretudo a sua conceção de ser humano, enfatizando, como o próprio autor o faz, a importância angular da inter-relação humana. De facto, o ser humano só se conseguirá alcançar a si mesmo em plenitude se se abrir para o horizonte da alteridade, que o marca, personaliza e configura implacavelmente.

O autor conceptualiza que o Homem é pessoa quando se assume como um ser consciente de si dentro do mundo, sendo um ser-com-o-outro, afirmando-se inesgotavelmente enquanto ser numa relação intersubjetiva. Para entender Buber é necessário que se leia o Homem na sua concretização do *humanum*, numa profunda análise da radicalidade da sua existência.<sup>55</sup>

O Homem não pode ser entendido como um “dado abstrato”, mas como uma realidade inserida no mundo, “encarnado nele”, “imaneente a ele, limitado pelo espaço e pelo tempo”, sendo um ser “aberto, dinâmico e força que se projeta para além da sua condição de ente”.<sup>56</sup>

Para Buber, o Homem, “centro da criação” e consciente de si, é “acontecimento”, é “manifestação”, é ação e “revela-se” no mundo, lugar de relação onde se constrói “a história dos homens.”<sup>57</sup>

Enquanto ser aberto ao mundo, e, portanto, não fechado em si, a pessoa não se autoexperimenta, não se autorrealiza, nem se autocompreende sem que aconteça a realização do próprio mundo em si. Além disso, o ser humano só pode experimentar-se, realizar-se e compreender-se na relação com os outros e com o Absoluto.<sup>58</sup>

Tendo surgido num período histórico particularmente conturbado, *Eu e Tu* apresenta-se como um apelo do autor para que nos possamos aperceber da intencionalidade da mensagem que se propõe: que apreendamos que o Homem vive num “misterioso reino dialógico”, no qual é significativa a presença de um Tu, tanto no plano humano, assim como no divino. Há a presença de um “outro” em nós que fomenta um permanente “encontro dialógico” com a realidade que nos envolve.<sup>59</sup>

Conforme já aqui afirmado, o pensamento buberiano<sup>60</sup>, num movimento antropológico posterior a Kant, entende que a definição de *pessoa* não pode velar que o ser humano apresenta uma existência dialógica e, por isso, subvalorizar a problemática da alteridade.

---

<sup>54</sup> Afirmação semelhante se fará aquando da abordagem ao pensamento de Emmanuel Lévinas e de Paul Ricoeur.

<sup>55</sup> Cf. António SIDEKUM, *A Intesubjetividade em Martin Buber*, Porto Alegre, Escola Superior de Teologia S. Lourenço de Brindes, 1979, 11 e 16.

<sup>56</sup> Cf. *Ibidem*, 20-21.

<sup>57</sup> Cf. *Ibidem*, 21-22.

<sup>58</sup> Cf. *Ibidem*, 25.

<sup>59</sup> Cf. Newton Aquiles VON ZUBEN, “A questão do inter-humano - uma releitura de *Eu e Tu* de Martin Buber,” op. cit., 87-88.

<sup>60</sup> Fortemente influenciado pelo ambiente de reflexões sobre o misticismo, o hassidismo e o judaísmo.

Bem pelo contrário, a pessoa, entendida a partir do elemento fundamental da consciência, só pode ser percebida diante de uma alteridade que é intrinsecamente constitutiva do ser.<sup>61</sup>

A base estruturante da “ontologia crítica”<sup>62</sup> de Buber, que é simultaneamente gnosiológica<sup>63</sup>, é a “intuição imediata do ser pela consciência”, ou seja, a totalidade do ser acontece quando a consciência a apreende e para ela se volta.<sup>64</sup> O filósofo, escritor e pedagogo, judeu de origem austríaca e de inspiração sionista, explica a sua teoria do encontro dialógico a partir daquilo a que denomina por “palavras-base”, ou “palavras-princípio”.

A palavra<sup>65</sup>, que é sempre proferida pelo humano, é um elemento primordial para o entender, fundamentando-o como ser em relação. De facto, mediante a linguagem, que revela as potencialidades de transcendência humana, atualiza-se o ser e consolida-se a dimensão social do sujeito.

As “palavras-princípio” preconizadas por Buber, que “não são vocábulos isolados mas pares de vocábulos”<sup>66</sup>, anunciam relações, estabelecem uma existência. Lendo as palavras do próprio autor, percebemos que o Homem, ao pronunciar uma das palavras-princípio, assume uma atitude num mundo que para ele é sempre “duplo”. Tais palavras, uma vez proferidas, correspondem a duas maneiras distintas do Homem se relacionar e determinam atitudes, direções e decisões:

“O mundo é duplo para o homem, segundo a dualidade da sua atitude. A atitude do homem é dupla de acordo com a dualidade das palavras-princípio que ele pode proferir. Uma palavra-princípio é o par Eu-Tu. A outra é o par Eu-Isso, no qual, sem que seja alterada a palavra-princípio, pode-se substituir Isso por Ele ou Ela. Deste modo, o Eu do homem é também duplo. Pois, o Eu da palavra-princípio Eu-Tu é diferente daquele da palavra-princípio Eu-Isso.

---

<sup>61</sup> Cf. Manuel BRAGA DA CRUZ, “MARTIN BUBER - a Antropologia como Teofania”, op. cit., 370.

<sup>62</sup> Expressão da retirada da obra BABOLIN, Albino, *Essere e alterità in Martin Buber*, Ed. Gregoriana, Padova, 1965, 67, citada pelo professor Braga da Cruz no estudo “MARTIN BUBER - a Antropologia como Teofania”, op. cit., 370.

<sup>63</sup> Esta simultaneidade deve ser entendida com complementaridade, uma vez que a palavra princípio *Eu-Tu* é ontológica e a palavra princípio *Eu-Isso* é cognoscitiva. Cf. Newton Aquiles Von ZUBEN, “A questão do inter-humano - uma releitura de *Eu e Tu* de Martin Buber,” op. cit., 96.

<sup>64</sup> Cf. Manuel BRAGA DA CRUZ, “MARTIN BUBER - a Antropologia Como Teofania”, op. cit., 370.

<sup>65</sup> Segundo o professor António Sidekum, a linguagem, que está intimamente vinculada à totalidade da existência humana, “é, para o homem, o começo da sua existência, na afirmação da ordem social e moral. Pois falar é entrar em contacto com o mundo, com o outro.” Cf. António SIDEKUM, *A Intesubjetividade em Martin Buber*, op. cit., 37-38, 41.

<sup>66</sup> Martin BUBER, *Eu e Tu* (trad. do Alemão por Newton Aquiles Von Zuben), São Paulo, Centauro Editora, 2009<sup>10</sup>, 43.

As palavras-princípio não exprimem algo que pudesse existir fora delas, mas uma vez proferidas elas fundamentam uma existência. As palavras-princípio são proferidas pelo ser”<sup>67</sup>.

No enquadramento das primeiras palavras do texto buberiano percebemos que a “atitude”<sup>68</sup> é fundamental. Através dela, o ser concretiza-se enquanto ser. Apresenta-se, assim, a força que a palavra tem e a importância da sua dialogicidade para dar sentido e presença ao ser humano no mundo. A palavra que é dirigida ao outro, o chamado «confrontante», o *Gegenüber*, é veículo de existência e sinal da existência humana. O fundamento desta dialogicidade é o «entre», o *zwischen*, o «intervalo», que se constitui como o lugar da revelação da palavra que é dita pelo ser humano, sendo a “categoria ontológica dos dois polos envolvidos no acontecimento da relação”<sup>69</sup>.

Além disso, a palavra, que é para Buber uma atitude efetiva e eficaz (*wirken*), atualiza o ser-se humano, na medida em que ele se afigura como um ser “dialogal” e um ser “diapessoal”<sup>70</sup>.

As palavras-princípio preconizadas por Buber anunciam duas atitudes distintas: ou uma “relação ontológica” (quando proferimos *Eu-Tu*), ou uma “experimentação objetivante” (quando proferimos *Eu-Isso*). De facto, as duas palavras-princípio apresentam diferenças significativas entre elas quando são atualizadas, enquanto atitudes, pelo ser humano. São duas possibilidades de o “eu” humano se revelar. No plano da linguagem, Buber apresenta-nos as duas distintas fontes de pensamento: as coisas (o *Isso*), por um lado, as pessoas (o *Tu*), por outro.

Diz-nos o professor Newton Aquiles Von Zuben que

“o eu de *Eu-Tu* é uma pessoa e o eu de *Eu-Isso* é um indivíduo, um ser egótico, vale dizer, que opera como o centro de toda a ação, ‘em-si-mesmo’. O *Eu-Tu* ou a relação é originária. Não há um eu em si, mas deve a sua existência à relação com um *Tu* (...) o eu não é substância, mas relacional”<sup>71</sup>.

---

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

<sup>68</sup> Diferente da *postura*, a *Haltung*, isto é, a atitude, que encontra fundamento nas palavras-princípio, responsabiliza o Homem pelos seus atos.

<sup>69</sup> Newton Aquiles VON ZUBEN, “A questão do inter-humano - uma Releitura de *Eu e Tu* de Martin Buber,” *op.cit.*, 96.

<sup>70</sup> Cf. *Ibidem*, 95-96.

<sup>71</sup> *Ibidem*, 97.

Em Buber contrastam, assim, dois mundos: o mundo do *Tu*, onde encontramos a nossa verdadeira essência e autêntica plenitude humana, e o mundo do *Isso*, onde temos de viver, apesar de nele a vida não ser “autêntica”. O primeiro, que parte sempre do pressuposto da relação, é, entre outros aspetos, caracterizado pela “imediatez”, pela “reciprocidade”, pela “presença”, pela “totalidade”.<sup>72</sup> Já o mundo do *Isso* caracteriza-se pela durabilidade e pela coerência no espaço e no tempo.<sup>73</sup> É o mundo da experiência e da utilização.<sup>74</sup>

Poderíamos afirmar que o mundo do *Tu*, sendo subjetivo, sendo incoerente no espaço e no tempo, concebe o ser humano no sentido pleno da sua existência. Talvez não seja despropositado afirmar que este é, sobretudo, o mundo da interioridade e que dá as respostas significativas para as profundas indagações humanas. E elas só se podem encontrar na relação, no confronto com o outro que se revela no face-a-face. No fundo, podemos afirmar que nos realizamos quando nos deparamos com a diferença, a alteridade, e dela nos reapropriamos como coisa nossa, numa espécie de leitura infinita do outro que nos confronta e que conosco comunica frequentemente.

Já o mundo do *Isso* é o mundo material, objetivo, do qual o ser humano se serve para se tornar pessoa no mundo do *Tu*.

Ambas as palavras-princípio contribuem para a realização existencial do Homem. Consequente e complementarmente, esta relação só pode acontecer a partir do mergulho profundo no imenso e complexo mundo em que o ser se configura. Sendo um ser-no-mundo, que transcende o mundo das coisas e dos animais, o Homem pode ir além da exigência dos seus sentidos exteriores, olhando para o mundo numa perspectiva de totalidade, atribuindo-lhe significado, quando assume, de modo responsável e livre, uma atitude dinâmica diante do mundo. Afirma Von Zuben que

“O mundo não pode ser concebido sem o homem e nem o homem pode ser compreendido independentemente do mundo. Há uma atitude do homem na qual o mundo aparece como simplesmente separado do homem. A outra atitude do homem faz com que o mundo seja não mais um simples ‘objeto’, no sentido de ‘algo jogado diante de’, mas um *Tu*. Numa como noutra, as atitudes variam tanto a condição essencial do mundo quanto a condição

---

<sup>72</sup> Cf. Martin BUBER, *Eu e Tu*, op. cit., 51, 52, 62 e 96.

<sup>73</sup> Cf. *Ibidem*, 103.

<sup>74</sup> Cf. Newton Aquiles VON ZUBEN, “A questão do inter-humano - uma Releitura de *Eu e Tu* de Martin Buber,” op.cit., 98.

existencial do homem. A atitude do homem vai determinar o significado da sua existência e o significado do mundo”<sup>75</sup>.

Recuperando o fundamento da “atitude”, percebemos que é através dela que tudo acontece. Ao pronunciar *Isso*, ou seja, ao viver imerso no mundo das coisas e dos objetos sem com ele estabelecer relação significativa, o Homem “faz do mundo um campo de experiência. Ao dizer *Tu*, constrói com ele o mundo da participação ou da relação”<sup>76</sup>.

Em Buber, o mundo do *Isso* apresenta-se como um espaço disperso e múltiplo, dissecado e isolado.<sup>77</sup> Nele, o Homem experimenta as coisas como coisas, que resvalam e se direcionam para outras coisas e essas para outras coisas, num processo experiencial contínuo que apenas nos permite andar concertados com as realidades do espaço e do tempo. Este mundo, o do *Isso*, permite, contudo e ao contrário do mundo do *Tu*, a classificação e ordenação objetivas das coisas.

Apesar disso, Buber esclarece que esse “mundo ordenado não significa a ordem do mundo”<sup>78</sup>. O mundo das “coisas” deixa que o experimentem, que o conheçam empiricamente, que nele se orientem, apesar de nele não se fazer a experiência do sentido profundo da existência. Esse está confinado para o mundo do *Tu*, que não tem os contornos dos outros *Tu*, nem está circunscrito à pluralidade de todos os *Tus* existentes, sejam eles animais, objetos, ideias, indivíduos, ou outra “coisa” qualquer.<sup>79</sup>

O Homem, ao dizer *Tu*, ao assumir livremente uma atitude de compromisso com o mundo, extraíndo dele significado e atribuindo-lhe sentido, unifica a diversidade e multiplicidade que caracteriza o *Isso*. O *Tu*, indecifrável e indescritível por natureza, que é a-espacial e atemporal, é simplicidade, totalidade e relação genuína. E é só nele que o diálogo e a reciprocidade podem acontecer.

No mundo do *Isso* (sem o qual o Homem não pode viver), o *Eu* é um mero observador diante dos acontecimentos, diante das coisas. Há um debruçar-se sobre os objetos cognoscentes um a um, atribuindo-lhes as qualidades que se consideram pertinentes para os isolar e diferenciar doutros, num regime de classificação e ordenação necessárias.

---

<sup>75</sup> Newton Aquiles VON ZUBEN, *Martin Buber: Cumplicidade e Diálogo*, Bauru, EDUSC, 2003, 108.

<sup>76</sup> Manuel BRAGA DA CRUZ, “MARTIN BUBER - a Antropologia como Teofania”, op. cit., 377.

<sup>77</sup> Cf. *Ibidem*, 377.

<sup>78</sup> Martin BUBER, *Eu e Tu*, op. cit., 61.

<sup>79</sup> Cf. Manuel BRAGA DA CRUZ, “MARTIN BUBER - a Antropologia como Teofania”, op. cit., 378.

No entanto, diz-nos o professor Manuel Braga da Cruz que a linha que separa o mundo do *Isso* e o mundo do *Tu* é demasiado ténue:

“O que para mim é objeto do meu Tu, pode ser para outros Eu um Isso (...). A linha de separação entre o Tu e o Isso (...) é uma linha flutuante que varia de sujeito para sujeito, já que é uma linha determinada pela consciência, pelo Eu. E não só esse objeto do meu Tu pode vir a ser um Isso para outros Eu, como também o nosso próprio Tu se vem a tornar inevitavelmente num Isso”<sup>80</sup>.

O Homem oscila, assim, entre os dois mundos, as duas atitudes. Buber considera esta flutuação inevitável. Diríamos mesmo, ousadamente, necessária. Uma e outra atitude são “reversíveis e convertíveis uma na outra, por força da decisão do Eu”<sup>81</sup>. E é a subjetividade do *Eu* que nos faz baloiçar entre o “ser-pessoal” e o “ser-separado”, entre o *Isso* e o *Tu*.

Uma palavra para o destaque dado por Buber ao amor, que é mutualidade, ação por excelência, um agir-no-mundo, uma inter-ação que existe entre o *Eu* e o *Tu*. Não é sentimento, mas uma atitude na qual o Homem habita. De facto, não é o amor que habita no Homem, mas o Homem que habita no amor. E esta é uma nuance fundamental. No enquadramento do teor do conteúdo destas palavras, percebemos que o conceito de *pessoa*, em Buber, surge quando o *Eu* do *Eu-Tu* entra em relação com outros «Eus» de *Eus-Tus* que se lhe assemelham.<sup>82</sup> Num esforço de simplificação, a pessoa só o é verdadeiramente assim entendida quando estabelece relação, e relações, de sentido pleno com outras pessoas.

Para Buber, a pessoa, ser espiritual e livre, define-se a partir da alteridade, sendo que o “homem é tanto mais uma pessoa quanto mais forte é o Eu da palavra-base Eu-Tu”<sup>83</sup>.

Acautele-se, finalmente, neste breve olhar sobre o contributo buberiano, que a reflexão sobre o Homem não se circunscreve apenas à esfera do humano, mas pretende aludir, também e talvez sobretudo, à “esfera do inefável”<sup>84</sup>. Na terceira parte da sua obra *Eu e Tu*, Martin Buber enfatiza que a relação pura acontece quando se dá, na dinâmica da reciprocidade, o encontro entre Deus e o Homem e entre o Homem e Deus. E isto não significa que o humano deva renegar o mundo. Antes pelo contrário, exige que ao mundo se dê significação profunda, pois realizando-se no encontro, o ser humano deve

---

<sup>80</sup> *Ibidem*, 380.

<sup>81</sup> *Ibidem*.

<sup>82</sup> Cf. Martin BUBER, *Eu e Tu*, op. cit., 80.

<sup>83</sup> *Ibidem*, 82.

<sup>84</sup> Cf. António SIDEKUM, *A Intesubjetividade em Martin Buber*, op. cit., 37-38, 76.

consciencializar-se de que “as linhas de todas as relações, se prolongadas, [se] entrecruzam no TU eterno”<sup>85</sup> que é plenitude da relação.

Salienta o professor António Sidekum que

“a relação perfeita consiste em nada abandonar, ao contrário, incluir tudo, o mundo na sua totalidade, no TU, atribuir ao mundo o seu direito e a sua verdade, não compreender nada fora de Deus mas apreender tudo nele”<sup>86</sup>.

Deus, o “mysterium tremendum”, o “totalmente OUTRO” e, simultaneamente, o “totalmente presente”, revela-nos que é mais próximo de nós que o nosso próprio *Eu*.<sup>87</sup>

É, pois, em Deus, realidade próxima e presente, apesar de absolutamente transcendente, que Buber entende que o Homem encontra o sentido pleno da existência. E este sentido pleno só é possível mediante o acontecimento da linguagem, através da qual Deus, o “TU eterno”, interage com o Homem e o Homem com Deus, comunicando-O ao mundo.

A vida, que é posta à prova em cada atitude humana é, assim, na sua essência, dialógica. Por isso, a relação pura, que evoca a imensidão do *TU* de Deus, só encontra estabilidade espaço-temporal na medida em que ela “se encarna na substância inteira da vida”<sup>88</sup>. Há, pois, uma cumplicidade profunda e uma mutualidade “indemonstrável entre Deus e o Homem (...). Porém, aquele que tenta falar d'Ele dá o seu testemunho e invoca o testemunho daquele a quem Ele fala”<sup>89</sup>.

Neste sentido, a intuição buberiana fala de uma alteridade que só pode sê-lo quando nos abrimos para o horizonte do ser transcendente. Deus é para o Homem o “Tu Absoluto”, o “Absoluto da alteridade da pessoa humana”, a qual apenas se autorrealiza através de uma autoconsciência amplamente condicionada pela consciência da alteridade.<sup>90</sup> E esta, só é verdadeiramente assimilada quando a consciência do *Eu* sente a necessidade de um *Tu*, que só pode sê-lo em plenitude quando acontece a consciência da necessidade de uma alteridade “incondicionada”, do “Tu ab-soluto”, ilimitado. Numa palavra: Deus.

Ao estabelecer-se com este “Tu infinito”, o único *Tu* que não poderá jamais ser um *Isso*, uma relação dialógica, o Homem realiza-se enquanto pessoa, pois é no “entre”, na relação de totalidade e de reciprocidade, que o ser é Ser em plenitude. E não o pode ser nem

---

<sup>85</sup> Martin BUBER, *Eu e Tu*, op. cit., 87.

<sup>86</sup> António SIDEKUM, *A Intersubjetividade em Martin Buber*, op. cit., 37-38, 77.

<sup>87</sup> Cf. Martin BUBER, *Eu e Tu*, op. cit., 90.

<sup>88</sup> António SIDEKUM, *A Intersubjetividade em Martin Buber*, op. cit., 37-38, 80.

<sup>89</sup> Martin BUBER, *Eu e Tu*, op. cit., 124.

<sup>90</sup> Cf. Manuel BRAGA DA CRUZ, “MARTIN BUBER - a Antropologia como Teofania”, op. cit., 401-403.

refugiando-se em si e isolando-se do mundo sensível, “abismando-se a si próprio”, nem “perdendo-se em Deus”.<sup>91</sup>

Terminando esta referência a Martin Buber e voltando ao início, é ao Homem que, em liberdade, cabe a decisão, a atitude fundamental da palavra que pronunciar, uma vez que para ele o mundo é, voltando a citar, sempre duplo:

“O mundo é duplo para o homem, segundo a dualidade de sua atitude. A atitude do homem é dupla de acordo com a dualidade das palavras-princípio que ele pode proferir”<sup>92</sup>.

Assim como Martin Buber, Emmanuel Lévinas destaca-se como um mestre da proposta de pensamento do diálogo (ou do encontro). Mesmo pertencendo a gerações diferentes<sup>93</sup>, foram contemporâneos, apresentando um respeito muito grande um pelo outro, apesar de algumas dissonâncias de pensamento. Uma delas é assinalada por Marie-Anne Lescourret que nos diz que Lévinas foi uma voz crítica do pensamento buberiano, considerando mesmo, no seu estudo intitulado *Martin Buber et la Théorie de la connaissance*, a relação Eu/Tu preconizada por Buber de um “formalismo romântico”. Afirmção arriscada que lhe valeu uma pronta resposta de Buber, que veio esclarecer que na sua reflexão “não havia ponta de éter como pensa Lévinas, mas a dura terra dos homens, o comum no não comum”<sup>94</sup>. Esclareceu, no entanto, a jornalista, filósofa, tradutora e biógrafa francesa, que esta divergência particular não passou de um mal-entendido, entretanto reconhecido mais tarde pelo próprio Lévinas.<sup>95</sup>

Num e noutro investigadores encontramos uma pedagogia que ensina a elevar a alteridade a um estatuto fundamental. É mediante o reconhecimento da diferença do outro que conseguimos conviver de forma sã e plena, buscando incessantemente a humanidade que nos envolve e nos direciona para o horizonte da verdadeira realização humana.

---

<sup>91</sup> Cf. *Ibidem*, 405.

<sup>92</sup> Martin BUBER, *Eu e Tu*, op. cit., 43.

<sup>93</sup> Note-se que Martin Buber viveu entre 1878 e 1965 e Emmanuel Lévinas entre 1906 e 1995.

<sup>94</sup> Marie-Anne LESCOURRET, “«Tu» est un Autre - entre Buber et Lévinas,” in *Archivo Di Filosofia*, n.º 1-3, 2001, 475–476 (trad. nossa).

<sup>95</sup> Cf. *Ibidem*, 476.

## 2.2. *Exaltação do outro como responsabilidade nossa. Contributo de Emmanuel Lévinas*

Homem de “baixa estatura, boas maneiras e falar sincopado”<sup>96</sup>, Emmanuel Lévinas<sup>97</sup>, discípulo de Husserl (de quem herda o método) e amplamente influenciado pela matriz de pensamento de Martin Heidegger e de Franz Rosenzweig<sup>98</sup>, pertence à geração de pensadores que “amadurecem lentamente”, e que, como Teilhard de Chardin ou Paul Ricoeur, experimentou o cativo da guerra.<sup>99</sup>

A partir do que experienciou em toda a sua vida, a sua obra desembocou num pensamento límpido e revolucionário, que se insurgiu contra a filosofia do “nada” preconizada pelos niilistas, revelando-se, nesta matéria, um escudo protetor contra este caminho que o viver e o acontecer contemporâneos ainda hoje (e talvez mais ainda) estimulam e alimentam<sup>100</sup> de modo atroz. De facto, segundo Xavier Tilliette, Lévinas apresenta-nos um “filosofar diferente” que direciona toda a atenção para o *Outro* como fator crucial para a definição do Ser<sup>101</sup>, colocando no lugar da ontologia a heterologia<sup>102</sup>:

“Pôr o saber como próprio existir da criatura, como subida em direção do Outro que funda, para além da condição, é separar-se de toda uma tradição filosófica que procurava em si o fundamento de si, fora das opiniões heterónomas. Pensamos que a existência para si não é o último sentido do saber, mas o pôr em questão de si, em presença de Outrem. A presença de outrem – heterologia privilegiada – não choca com a liberdade, mas assola-a”<sup>103</sup>.

---

<sup>96</sup> Etelvina Pires Lopes NUNES, *O Outro e o Rosto - problemas da Alteridade em Emmanuel Lévinas*, Braga, Publicações da Faculdade de Filosofia da UCP, 1993, 7.

<sup>97</sup> Filósofo nascido em 1905, na Lituânia, e falecido em 1995, em Paris. Cedo escolheu a língua francesa para se exprimir e França para viver. Aí foi professor de diversas universidades, incluindo a Sorbonne. Dedicou-se sobretudo à reflexão no domínio da Ética, que fundou em pressupostos de inspiração bíblica. Entre outras obras, escreveu *Totalité et Infini* (1961) e *Autrement qu'être, ou Au-delà de l'essence* (1974), fundamentais para a nossa pesquisa. Cf. *Emmanuel Lévinas*. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2014. [Consult. 2014-02-04]. Disponível online em [www: <URL: http://www.infopedia.pt/\\$emmanuel-levinas>](http://www.infopedia.pt/$emmanuel-levinas).

<sup>98</sup> Cf. José Henrique SILVEIRA DE BRITO, “Lévinas Filósofo da Diferença,” in *Revista Portuguesa de Filosofia*, vol. 41, 1985, 124.

<sup>99</sup> Cf. Etelvina Pires Lopes NUNES, *O Outro e o Rosto - problemas da Alteridade em Emmanuel Lévinas*, op. cit., 7 e 12.

<sup>100</sup> Cf. Manuel Afonso COSTA, “O problema da Alteridade em Emmanuel Lévinas”, in *Cultura (Revista de História e Teoria das Ideias)*, volº 11, 1999, 434.

<sup>101</sup> Cf. Etelvina Pires Lopes NUNES, *O Outro e o Rosto - problemas da Alteridade em Emmanuel Lévinas*, op. cit., 7-10.

<sup>102</sup> Enquanto a “ontologia” se propõe estudar o Ser em si, as suas propriedades e os modos por que se manifesta, a “heterologia” é definida como o estudo das substâncias heterólogas, ou seja, apesar de derivar da mesma origem, difere, vem “de outro”. Cf. Emmanuel LÉVINAS, *Totalidade e Infinito*, Lisboa, Edições 70, 1980, 37-39.

<sup>103</sup> Emmanuel LÉVINAS, *Totalidade e Infinito*, Lisboa, Edições 70, 1980, 75.

O olhar sobre o mundo e a reflexão a propósito da problemática do diálogo e do encontro entre as pessoas e as culturas impulsiona Lévinas a penetrar na natureza profunda do ser humano, concebendo-o não a partir da sua comunicabilidade objetiva, mas, sobretudo, entendendo-o tendo em consideração a sua penetrante incomunicabilidade.<sup>104</sup>

Com um pensamento estimulado pelos grandes filósofos, Buber incluído, que alvitram a dimensão do dialógico como elemento fundante e essencial para que se alcance a verdadeira realização pessoal (que se obtém mediante a relação profunda e significativa entre o Eu e o Tu) Lévinas aproxima-se e afasta-se deles paradoxalmente, dado que o conceito que propõe do *outro* não pode ser considerado como um *Tu*. De facto, o *outro* levinasiano ultrapassa esta dimensão, manifestando-se no rosto do próximo e gravitando todo ele em torno deste eixo fundamental.

Assim, numa crítica à totalidade da História pela qual o ocidente se deixou tentar, e desbravando um novo caminho para a relação humana, Lévinas apresenta-nos um novo ser. Melhor ainda, Lévinas patenteia uma nova perspectiva de encarar o ser: o *outro* surge como um ser Separado da totalidade e da História, não é nosso semelhante, mas alguém que “vem da outra margem”, inicialmente um “estrangeiro” de quem me abeiro e com o qual inauguro uma relação assimétrica, pois, sendo-me próximo e distante, só me é acessível através da presença do infinito no rosto.<sup>105</sup>

Por isso, como resposta aos constantes episódios de lutas fratricidas, de intolerância e de violência (o ódio pelo outro!), encontramos na obra levinasiana uma estreita fundamentação ética e metafísica da relação do *eu* com o *outro*, que só pode ser entendido a partir do dinamismo e compromisso da responsabilidade. Neste sentido, o contributo de Emmanuel Lévinas remete-nos simultaneamente, para uma reflexão sobre a alteridade e sobre o desenraizamento, afirmando-se como uma voz que grita contra todas as formas de violência racista, colocando o *outro*, intocável e sagrado, num lugar de destaque provavelmente inalcançável.<sup>106</sup>

Pode, presumivelmente e pelo teor do até agora aduzido, afirmar-se que o *outro* é para Lévinas o ponto de partida para todas as suas digressões de pensamento e o núcleo fundamental da sua pedagogia.

---

<sup>104</sup> Cf. Manuel Afonso COSTA, “O problema da Alteridade em Emmanuel Lévinas”, op. cit., 433.

<sup>105</sup> Cf. Etelvina Pires Lopes NUNES, *O Outro e o Rosto - problemas da Alteridade em Emmanuel Lévinas*, op. cit., 235-236.

<sup>106</sup> Cf. Manuel Afonso COSTA, “O problema da Alteridade em Emmanuel Lévinas”, op. cit., 436-437.

"O Outro metafísico é outro de uma alteridade que não é formal, de uma alteridade que não é um simples inverso da identidade, nem de uma alteridade feita de resistência ao Mesmo, mas de uma alteridade anterior a toda a iniciativa, a todo o imperialismo do Mesmo; outro de uma alteridade que não limita o Mesmo, porque nesse caso o Outro não seria rigorosamente Outro: pela comunidade da fronteira, seria, dentro do sistema, ainda o Mesmo. O absolutamente Outro é Outrem; não faz número comigo. A coletividade em que eu digo «tu» ou «nós» não é um plural de «eu»"<sup>107</sup>.

Partindo de *Totalidade e Infinito*, obra charneira do pensamento do autor, percebemos que Lévinas se insurge contra vários aspetos da filosofia ocidental, particularmente porque verifica que há um exacerbado culto do *Mesmo* e do *neutro*<sup>108</sup> e que há uma espécie de *alergia* pelo *outro* enquanto *outro*. Defende, por isso, a subjetividade, contrastando-a com um “protesto puramente egoísta contra a totalidade”<sup>109</sup>, na permanente busca da ideia de infinito.

Para percorrer alguns dos aspetos fundamentais do contributo levinasiano é impensável não nos servirmos de uma leitura das obras *Totalidade e Infinito* (*Totalité et Infini* – publicado em 1961) e *Outramente que ser ou mais além da essência* (*Autrement qu’être ou au-delà de l’essence* – publicado em 1974) que serão fontes pioneiras das referências utilizadas.

Apesar disso, e recuperando o já afirmado acerca de Buber no ponto anterior, não se pretende fazer uma interpretação exaustiva destes textos, senão recuperar o sentido de alguns conceitos fundamentais, de modo a não deixar esquecer tão valioso e marcante testemunho para entender a vasta complexidade que o ser humano apresenta. De outra forma, diga-se que seria demasiado prepotente achar que meia dúzia de páginas abrangeriam o imenso contributo ali deixado pelo autor, quanto mais não seja atendendo aos incontáveis e notáveis trabalhos de investigação realizados a propósito destes conteúdos, que por mais que se esforcem na procura do sentido último das palavras levinasianas, parece que nunca esgotarão totalmente o seu sentido infinito.

Abra-se aqui, antes de mais, um pequeno parenteses para esclarecer que em Lévinas o “e” de *Totalidade e Infinito* não apresenta um valor copulativo. Antes pelo contrário, esse

---

<sup>107</sup> Emmanuel LÉVINAS, *Totalidade e Infinito*, op.cit., 26.

<sup>108</sup> Cf. José Henrique SILVEIRA DE BRITO, “Lévinas Filósofo da Diferença,” op. cit., 128.

<sup>109</sup> Emmanuel LÉVINAS, *Totalidade e Infinito*, op.cit., 13.

“e” é disjuntivo, significa oposição.<sup>110</sup> Com efeito, a todas as formas de totalidade, Lévinas opõe o Infinito, na medida em que quando a totalidade é objetivada deixa imediatamente de o ser, passando a ser uma parcialidade.

Verifica Lévinas que a civilização ocidental se esqueceu do *outro*, partindo da constatação de duas tendências sumariamente antagônicas: uma identifica a ideia de totalidade como o meramente racional, a vontade desmesurada de chegar ao conhecimento apenas mediante as *provas científicas*; outra manifesta, sobretudo, o desassossego face à transcendência.<sup>111</sup> Na primeira tendência, que domina o pensamento ocidental, o saber é definido “na sua relação do mesmo como o outro [...] mas em que o outro acaba incluído no mesmo, reduzido ao mesmo, e perdendo nessa redução e anulação a sua estranheza e assim também a sua originalidade radical”<sup>112</sup>. Na segunda tendência, há uma grande preocupação por respeitar a transcendência tal como ela é, reconhecendo-se a “alteridade da metafísica como o contrário da imanência ontológica”<sup>113</sup>. Lévinas procurará aprofundar mais e melhor esta segunda linha de pensamento a partir da apologia do conceito da “não-indiferença”, na qual o *outro* se deve entender como presença inapropriável.<sup>114</sup>

O *outro* é irreduzível ao *mesmo*, ao *eu*, ou *ao que eu penso que o outro é*. O *outro* é indecifrável, é infinitamente rosto, e só pode entender-se a partir da relação genuína e da categoria da sensibilidade.<sup>115</sup> Por isso, ao alvoroçar o pensamento levinasiano não podemos, de modo nenhum, omitir a importância que o autor confere ao *outro* como “rosto”.

"O modo como o Outro se apresenta, *ultrapassando a ideia do Outro em mim*, chamamo-lo, de facto, rosto. Esta *maneira* não consiste em figurar como tema sob o meu olhar, em expor-se como um conjunto de qualidades que formam uma imagem. O rosto de Outrem destrói em cada instante e ultrapassa a imagem plástica que ele me deixa, a ideia à minha medida e à medida do seu *ideatum* — a ideia adequada. Não se manifesta por essas qualidades, mas (...). Exprime-se”<sup>116</sup>.

---

<sup>110</sup> Cf. Sybil Safdie DOUEK, “Sujeito e Alteridade em Paul Ricoeur e Emmanuel Lévinas: Proximidades e Distâncias”, Tese de Doutorado em Teologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009, 108. Disponível *online* em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp100817.pdf> [Consultado em 2014-01-12].

<sup>111</sup> Cf. Manuel Afonso COSTA, “O Problema da Alteridade em Emmanuel Lévinas”, *op. cit.*, 438. O autor alicerça estas palavras com o conteúdo da última obra de Lévinas *Altérité et Transcendence* (de 1955).

<sup>112</sup> *Ibidem*, 438.

<sup>113</sup> *Ibidem*.

<sup>114</sup> Cf. *Ibidem*, 438-441.

<sup>115</sup> Cf. Isidoro Requena TORRES, “Sensibilidad y Alteridad en E. Levinas,” in *Pensamiento*, vol. 31, 1975, 134-141.

<sup>116</sup> Emmanuel LÉVINAS, *Totalidade e Infinito*, *op. cit.*, 37-38.

Enquanto conceito ímpar, o “rostro” levinasiano surge como algo fascinante que é necessário acrescentar no quadro fenomenológico, mas que, singularmente, o ultrapassa infinitamente também. Efetivamente, todo o pensamento do filósofo francês dirige-se ao *outro* enquanto apelo ético e transcendente.<sup>117</sup> O *outro*, que é rosto, não se afirma como um mero *fait-divers*, mas como um inexpugnável ponto de encontro do ser com o ser. Deste modo, o apelo do *outro* e para o *outro* é a única forma possível para que o ente saia do ser e seja um “outro-modo-de-ser-para-além-da-essência”<sup>118</sup>. Por isso, Lévinas propõe que o ser saia de si, não de forma a alienar-se do que é, mas, vencendo a atitude egoísta de se fechar em si, de procurar a possibilidade de sentido com o *outro*, elevando-se espiritual e moralmente. Para isso, na dinâmica da relação, o *eu* deve depor-se face ao *outro*<sup>119</sup>, de tal maneira que nessa relação o primeiro se assevere, de forma responsável, propositadamente desinteressado pelo *outro*. No entender levinasiano somos verdadeiramente seres humanos quando acontecemos desinteressadamente para o *outro*.<sup>120</sup> Por isso, alerta Lévinas que na relação intersubjetiva não podemos esperar do *outro* receber na medida em que damos. Devemos sim, dar e ser “sujeição a outrem”<sup>121</sup> sem aguardar a reciprocidade de que muitas vezes estamos à espera.

O rosto, que é em si significação não tendo nenhuma significação particular, sendo ainda, e sobretudo, excesso de significação, não é, no seio do pensamento do filósofo de matriz hebraica, um dado empiricamente alcançável, mas uma realidade que nos invade vindo do além e que reclama o nosso *sim, estou aqui*. O rosto conota, em Lévinas, a luta pela justiça e a defesa dos mais débeis, numa clara defesa da condição social do ser humano.

Em Lévinas, parece que tudo acontece de forma invertida. O *outro*, que para muitos representa perigo, receio e *invasão de propriedade*, no pensamento levinasiano aparece como possibilidade<sup>122</sup>, alguém que se me oferece para que eu conheça e, dando-se a conhecer, dê sentido à existência. Deste modo, o *outro* em Lévinas, ao contrário de uma comum atitude de alienação, é libertação.<sup>123</sup> E é-o de tal maneira que assume os contornos de uma aventura rumo a um desconhecido que nos cerca e nos marca de tal forma que não nos é permitido voltar atrás no tempo.<sup>124</sup>

---

<sup>117</sup> Cf. Manuel Afonso COSTA, “O Problema da Alteridade em Emmanuel Lévinas”, op. cit., 447.

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

<sup>119</sup> Cf. Emmanuel LÉVINAS, *Ética e Infinito*, Lisboa, Edições 70, 1982, 85-95.

<sup>120</sup> Cf. *Ibidem*, 91.

<sup>121</sup> Emmanuel LÉVINAS, *Ética e Infinito*, op. cit., 90. Esta “sujeição ao outro” não é sinónimo de escravidão. Significa serviço desinteressado - diaconia.

<sup>122</sup> Cf. Manuel Afonso COSTA, “O Problema da Alteridade em Emmanuel Lévinas”, op. cit., 449.

<sup>123</sup> Cf. *Ibidem*, 449

<sup>124</sup> Cf. *Ibidem*, 449.

“O outro não será para o sujeito o equivalente de um objeto, de um saber, de um tema ou de uma narrativa (...) e é justamente essa impossibilidade de reduzir, converter, anular, em suma, que faz da aventura da alteridade uma aventura (...) infinita, sem regresso possível”<sup>125</sup>.

Por isso, a autoridade incorruptível do *outro* em nós é, concomitantemente, rosto do ser na sua essência e do indecifrável infinito. O *outro* não é tematizável, não é meramente um estranho, não nos basta considerá-lo apenas como diferente, como algo que não nos pertence. Com Lévinas, somos desafiados a olhar o *outro* olhos nos olhos, a reconhecer a sua unicidade e especificidade, encontrando-o no seu mistério, entregando-nos genuinamente à relação, doando-nos implacavelmente e rendendo-nos à sua presença, contemplando e acolhendo.

“Antes de me falar – mas de repente o seu mutismo fala – o rosto de outrem invade-me, trespassa-me, manda-me não matar; a proibição é também uma ordem; o serviço do outro (a diaconia) passa à frente de tudo o mais. O rosto não são somente os olhos que suplicam ou flamejam, é também a boca, a palavra que manda, que grita justiça. Pode ser também, eventualmente, a pele descorada, enrugada, ou a nuca humilhada... E depois, é na profundidade do rosto e da sua alteridade que se cavam e se escavam o vestígio, o apagar do vestígio, o infinito”<sup>126</sup>.

Não é exagero repetir que, em Lévinas, o rosto do *outro* é um conceito charneira que fundamenta o ser humano enquanto ser relacional.

Apesar de não ser uma estrutura de totalidade, apresentando-se como um ato teórico<sup>127</sup>, o acontecimento da relação acontece no frente a frente, na presença. Neste enquadramento, a importância do rosto, que é expressão e se exprime. O rosto, que é um permanente apelo ao encontro e ao diálogo, apresenta-se como uma força viva e de vida que transcende infinitamente o objeto, que é sempre cognoscível.

Num estilo linguístico amplamente repetitivo, que não se permite reduzir a esquemas e sínteses, clarifica o autor que “pensar o infinito, o transcendente, o Estrangeiro, não é pois

---

<sup>125</sup> *Ibidem*.

<sup>126</sup> Etelvina Pires Lopes NUNES, *O Outro e o Rosto - Problemas da Alteridade em Emmanuel Levinas*, op. cit., 9.

<sup>127</sup> Cf. José Henrique SILVEIRA DE BRITO, “Lévinas Filósofo da Diferença,” op. cit., 129.

pensar um objeto. Mas pensar o que não tem os traços do objeto é na realidade fazer mais ou melhor do que pensar”<sup>128</sup>. Deste modo, o movimento do pensamento vai para além do que é pensado, posto que não cabe no todo do pensamento a ideia que o transcende. Efetivamente, o pensamento, que não consegue apreender e compreender o infinito, é exterior a si próprio precisamente por causa da infinita definição que é possível dar do próprio infinito.

Em Lévinas, o *outro* é um rosto que nos invade. Na obra *Ética e Infinito*, o filósofo francês, que se inspira inexoravelmente na sabedoria bíblico-judaica, esclarece que o rosto do *outro* é todo o *outro*<sup>129</sup>. Ou seja, o rosto constitui-se como a (omni)presença desse *outro* em toda a sua essência. Por isso, todo o corpo é “rosto” e não apenas o rosto do corpo. Elucide-se que nos remetemos ao rosto do rosto e não ao rosto da(s) máscara(s) que oculta(m) o verdadeiro rosto. Assim, pela epifania do rosto, que é linguagem e se comunica, o rosto do *outro* desvela-se perante nós.

Com Emmanuel Lévinas inaugura-se uma filosofia do Outro na sua mais pura exterioridade. Todo o sentido existencial encontra significado não no meu *eu*, mas no Outro, conceito que em Lévinas não é empírico nem fenomenológico.<sup>130</sup> Antes se afirma como uma “presença real que eu posso olhar e que me olha por sua vez”<sup>131</sup>.

O *outro* é *outro*, ou seja, unicidade que confirma a minha unicidade. É exterior, um estrangeiro que se encontra “na distância infinita para o meu eu”<sup>132</sup>.

Ao apresentar-se perante mim, o *outro* fica fragilizado, sem forças, vulnerável porque está nu perante o meu *eu* que o tenta assimilar e se compromete eticamente com a sua história.<sup>133</sup> Etelvina Nunes fala-nos dessa nudez, a do rosto do *outro*, e diz-nos que “falar da nudez do rosto não é o mesmo que falar da nudez das coisas”<sup>134</sup>, pois a nudez do rosto pertence ao domínio metafísico e não à ordem do “sensível” e do “perceptível”. De facto, a nudez das coisas, absurda e inútil porque a luz que as ilumina do exterior lhe confere significado objetivo<sup>135</sup>, distancia-se da nudez do rosto, que “tem significado em si próprio”<sup>136</sup>. Assim, esta nudez de que fala a doutorada em filosofia pela Universidade Gregoriana de Roma, é, em Lévinas, um espaço onde a “significação se opõe ao

---

<sup>128</sup> Emmanuel LÉVINAS, *Totalidade e Infinito*, op.cit., 36.

<sup>129</sup> Cf. Emmanuel LÉVINAS, *Ética e Infinito*, op. cit., 89.

<sup>130</sup> Cf. Etelvina Pires Lopes NUNES, *O Outro e o Rosto - Problemas da Alteridade em Emmanuel Levinas*, op. cit., 32.

<sup>131</sup> *Ibidem*.

<sup>132</sup> António SIDEKUM, “A Alteridade Ética em Lévinas e a Filosofia da Libertação,” in *Estudos Leopoldenses*, volº 27, 1991, 62.

<sup>133</sup> Cf. *Ibidem*, 62.

<sup>134</sup> Etelvina Pires Lopes NUNES, *O Outro e o Rosto - Problemas da Alteridade em Emmanuel Levinas*, op. cit., 44.

<sup>135</sup> Cf. *Ibidem*, 45.

<sup>136</sup> *Ibidem*, 45.

conhecimento e à percepção”, dado que o rosto supera toda e qualquer imagem que dele se possa ter ideia. A nudez do rosto, lugar de pobreza e miséria, manifesta-se no olhar, que, por sua vez, transcende o simples ato permitido pela visão e que reflete uma busca infinita pelo infinito. Por sua vez, o rosto do *outro* constitui uma presença suplicante que nos revela devagarinho parte de si. Pela sua exteriorização e manifestação permanente e perene, o rosto não é sinónimo de personalidade, mas a própria personalidade em si.<sup>137</sup>

Quando acontece o encontro, a relação, o *eu* do *outro* está constantemente a ser questionado. Num processo continuamente ético, somos chamados a agir responsabilmente perante o *outro*, que é para nós, não uma presença ocasional, mas algo que desejamos profundamente. Mais ainda, este “desejo” não parte do *eu*, de mim, mas do próprio *outro* que reclama para si o meu olhar. Esta responsabilidade, este desejo de que fala Lévinas ultrapassa, através da ideia de infinito, toda a nossa finitude tal qual a concebemos.<sup>138</sup> Assim desperta a ideia de subjetividade da responsabilidade que antecede o próprio eu e que se realiza na justiça, na verdade, na solidariedade e na bondade para com o *outro*.<sup>139</sup>

E, quando o *outro* nos diz “eis-me aqui”<sup>140</sup> inicia-se um dinamismo inter-humano no qual o rosto “pede”, exige e “ordena” que o sirvamos.<sup>141</sup>

Somos *vasos de barro*<sup>142</sup> nas mãos do *outro*.

Segundo Lévinas, o *outro*, que nos visita constantemente e não nos deixa indiferentes, aliena-nos constantemente, torna-se nosso hóspede e nós seu refém<sup>143</sup>:

“O *um-para-o-outro* (...) [é] uma incessante alienação do eu (isolado enquanto interioridade) para o hospedeiro que lhe confia hospitalidade”<sup>144</sup>.

“(…) sou eu, eu e não um outro que sou refém dos outros”<sup>145</sup>.

---

<sup>137</sup> Cf. *Ibidem*, 47-51

<sup>138</sup> Lévinas entende que o valor da responsabilidade deve ser gratuito: “Entendo a responsabilidade como responsabilidade por outrem, portanto, como responsabilidade por aquilo que não fui eu que fiz, ou não me diz respeito”. Emmanuel LÉVINAS, *Ética e Infinito*, op. cit., 87.

<sup>139</sup> Cf. António SIDEKUM, “A Alteridade Ética em Lévinas e a Filosofia da Libertação,” op. cit., 63-64.

<sup>140</sup> Cf. Emmanuel LÉVINAS, *Autrement Q’être ou Au-Delà de L’essence*, sem local: Martinus Nijhoff, 1978, 180.

<sup>141</sup> Cf. Emmanuel LÉVINAS, *Ética e Infinito*, op.cit., 89.

<sup>142</sup> Cf. pontos 2.5 e 2.7 do CAPÍTULO III.

<sup>143</sup> Acerca do conceito de hospitalidade, sublinhe-se que em Lévinas, a subjetividade tem de ser entendida enquanto generosidade, vontade de receber e de acolher, ou seja, numa perspetiva de se ser hospitaleiro perante o Outro que me invade. Além disso, a partir dessa atitude humana, tornamo-nos “reféns” do Outro, por ele ter “entrado em nossa casa”.

<sup>144</sup> “L’un-pour-l’autre qui, dans le sujet, n’est précisément pas rassemblement, mais une incessante aliénation du moi (isolé en tant qu’intériorité) par l’hôte qui lui est confié l’hospitalité”. Emmanuel LÉVINAS, *Autrement Q’être Ou Au-Delà de L’essence*, op. cit., 126.

<sup>145</sup> “(…) c’est moi, moi et pas un autre qui suis otage des autres”. *Ibidem*, 20.

“Em rigor, o outrem é um «fim», eu sou refém, responsabilidade e substituição (...)”<sup>146</sup>.

Sem qualquer delimitação espaço-temporal, o ser humano faz a experiência da presença concreta do *outro* na sua exterioridade plena e encontra-o na transcendência. A proximidade, neste domínio, abarca toda a humanidade quando o ser é ser-para-o-outro na sua plenitude. Evidentemente, isto verifica-se tanto mais quanto mais o ser se constrói em comunidade<sup>147</sup>.

Este modo de se ser assume a proporção de infinito quando acontece como responsabilidade ética para com o *outro*, numa experiência real de alteridade. Em Lévinas, filósofo da práxis libertadora, o ser-para-o-outro na sua verdadeira aceção refere-se a um pensar, saber e atuar morais, à diaconia e procura da justiça.<sup>148</sup> Por isso, a importância dada pelo autor às figuras do órfão, o pobre, a viúva e o estrangeiro<sup>149</sup>, espelhos e personificação da alteridade, reveladoras da necessidade que se tem do *outro* e que se encontram disseminadas pelo mundo e, na categoria de *outro* que me chama, reclamam para si a atenção do meu *eu*.

E *eu*, a partir da liberdade, conceito que Lévinas aproxima à vontade, assumindo a responsabilidade ética de dar resposta ao apelo estampado no rosto do *outro*, comprometo-me com ele numa avassaladora relação inter-subjetiva que procura o infinito, ideia angular no pensamento levinasiano.

O infinito não é uma mera negação do finito, pois a “negatividade é incapaz da transcendência”<sup>150</sup>. A ideia de infinito, de perfeito, que não se “reduz à negação do imperfeito”<sup>151</sup>, concretiza-se na relação “com uma realidade infinitamente distante da minha, sem que essa distância destrua, por isso, esta relação e sem que esta relação destrua a distância”<sup>152</sup>. Para Lévinas esta relação é a metafísica, que se apresenta como a verdade do ser e se opõe, por sua vez, à ontologia como redução do *outro* ao *mesmo*.

Acerca da ideia de infinito, diz-nos Lévinas que

“retém-se a sua positividade, a sua anterioridade relativamente a todo o pensamento finito e a todo o pensamento do finito, a sua exterioridade em relação ao finito. (...) A ideia do infinito (...) efetua a relação do pensamento com o que ultrapassa a sua

---

<sup>146</sup> “A la rigueur autrui est « fin », moi je suis otage, responsabilité et substitution (...)”. *Ibidem*, 202

<sup>147</sup> Cf. António SIDEKUM, “A Alteridade Ética em Lévinas e a Filosofia da Libertação,” op. cit., 64.

<sup>148</sup> Cf. *Ibidem*.

<sup>149</sup> Cf. Emmanuel LÉVINAS, *Totalidade e Infinito*, op. cit., 193.

<sup>150</sup> *Ibidem*, 29

<sup>151</sup> *Ibidem*.

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

capacidade, com o que a todo o momento ele apreende sem ser chocado. Eis a situação que denominamos acolhimento do rosto. (...) A relação com o rosto, com o outro absolutamente outro que eu não poderia conter, com o outro, nesse sentido, infinito, é no entanto a minha Ideia”<sup>153</sup>.

O infinito é pulsão pelo bem<sup>154</sup>, cuidando de zelar pelo *outro* mais do que a si mesmo. Assim, a ideia de infinito aparece como um “desejo”, como o assumir responsabilidade infinita perante esse *outro*, perante a “liberdade sempre finita do homem”<sup>155</sup>. Deste modo, o infinito levinasiano é um elemento próprio e característico da metafísica, que se mistura e funde com a ética. O desejo metafísico é, por isso, desejo ético.

Em Lévinas, a ética configura-se e acontece na relação *eu-outro*, na qual o *outro* surge como o constituinte do sujeito ético. Exatamente por esse motivo, a realidade existencial do *eu*, que não existe em si mesmo sem o *outro*, só pode ser entendida enquanto ser que, não sendo “pivô em torno do qual tudo gira e ganha sentido”<sup>156</sup>, é identificado por uma realidade que está fora dele, que o transcende, e lhe aporta sentido último.

“O desejo metafísico tende para uma coisa inteiramente diversa, para o absolutamente outro”<sup>157</sup>. Isto significa que na nossa profunda raiz humana desejamos insaciavelmente alcançar o infinito, ao qual só é possível aceder mediante a alteridade, que quebra a fragmentária noção de totalidade. A alteridade de *Outrem*, como infinito, é-nos irredutível a nós próprios, é-nos exterior, transcende-nos, pois o desejo pelo *outro* não pode ser satisfeito e cresce, precisamente porque nunca se satisfaz completamente, sendo, por isso insatisfação permanente que se procura satisfazer. De facto, o verdadeiro desejo, aquele que também denuncia a injustiça, é aquele que em vez de preencher, esvazia, uma vez que pela sua natureza nunca poderá ser saciado. É aquele que paradoxal e simultaneamente “realiza” e “irrealiza” o ser a quem nada falta, apesar de lhe faltar sempre alguma coisa.<sup>158</sup>

A primazia do *outro* em Lévinas torna a vida plena e significativa. E um mundo significativo é um mundo no qual “as coisas adquirem uma significação racional e não apenas de simples uso, porque um *outro* está associado às minhas relações com elas”<sup>159</sup>.

---

<sup>153</sup> *Ibidem*, 176.

<sup>154</sup> Considere-se aqui o estudo realizado por Jose Maria Aguilar LOPEZ, *Transcendencia y Alteridad - Estudio Sobre E. Lévinas*, Pamplona, EUNSA, 1992.

<sup>155</sup> *Ibidem*, 78.

<sup>156</sup> Nelio VIEIRA DE MELO, “A Ética da Alteridade como Religião do Outro. Perspetivas do Humanismo de E. Levinas,” in *Studium (Revista de Filosofia)*, volº 1, 1999, 44.

<sup>157</sup> Emmanuel LÉVINAS, *Totalidade e Infinito*, op. cit., 21.

<sup>158</sup> Cf. Manuel Afonso COSTA, “O Problema da Alteridade em Emmanuel Lévinas”, op. cit., 454.

<sup>159</sup> Emmanuel LÉVINAS, *Totalidade e Infinito*, op. cit., 187.

### 2.3. A reciprocidade humana – contributo de Paul Ricoeur

Não é propósito deste ponto do trabalho fazer da referência ao pensamento ricoeuriano uma exaustiva análise da sua obra. Aliás, tal tarefa não seria possível aqui, dados os objetivos a que nos propomos. Interessam-nos pequenos (que são grandes) pensamentos do autor. Interpelam-nos algumas pistas de leitura que Ricoeur apresenta acerca do ser humano.

O pensamento ricoeuriano, que revela as influências da fenomenologia de Husserl, do pensamento de Gabriel Marcel e da corrente personalista francesa, dirigida por Emmanuel Mounier, reflete uma tentativa de conciliar, criativamente, algumas das correntes mais significativas da filosofia contemporânea: a fenomenologia, a hermenêutica, o existencialismo e a psicanálise.<sup>160</sup>

Ao debruçarmos o nosso olhar sobre o pensamento contemporâneo percebemos, pela acutilância de diversidade de estudos acerca de Ricoeur e por toda a abrangência de matérias abraçadas pelo próprio autor, que há na reflexão hodierna vastíssimos vestígios do contributo do filósofo e pedagogo francês. Diz-nos Manuel Tavares que Ricoeur terá sido

“um dos filósofos mais completos e mais dialogantes da segunda metade do século XX. Nesse conflito permanente entre finitude e infinitude, de que nos dá conta o seu pensamento, venceu a infinitude, substancializada na sua obra multifacetada”<sup>161</sup>.

Tendo em consideração estas palavras, verificamos que Ricoeur foi uma das figuras mais proeminentes do século passado, afirmando-se como o filósofo do diálogo, da solidez de pensamento, da profundidade, da atualidade das suas análises e da abertura ao mundo. Tendo falecido a 20 de maio de 2005, com 92 anos, é um dos mais elevados expoentes da filosofia hermenêutica<sup>162</sup> europeia. Apresenta um pensamento humanista profundamente comprometido com as querelas sociais e um olhar denso que nos convoca a “repensar o

---

<sup>160</sup> Cf. *Paul Ricoeur*. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2014. [Consult. 2014-03-14]. Disponível online em [www: <URL: http://www.infopedia.pt/\\$paul-ricoeur>](http://www.infopedia.pt/$paul-ricoeur).

<sup>161</sup> Manuel TAVARES, “Um Projeto de Esperança Intempestiva e uma Pedagogia da Não Violência,” in *Revista Lusófona de Educação*, vol. 6, 2005, 155.

<sup>162</sup> Para Ricoeur, a tarefa da hermenêutica define-se na reapropriação do sentido, sendo necessário, por isso, abandonar a conceção transparente do sujeito para compreender os rasgos do “verdadeiramente humano”. É necessário recuperar uma arqueologia e uma teleologia do sujeito, tendo em vista o abandono de uma conceção ingénua e auto transparente. A hermenêutica de Ricoeur opera por mediações e desvios sucessivos. Neste sentido, a interpretação da linguagem simbólica e da sua pluralidade de sentidos, inscritos nas diversas narrativas, sejam elas implícitas ou explícitas, constitui um dos eixos fundamentais da hermenêutica de Ricoeur. Por outro lado, a compreensão do homem e da sua existência supõe um conflito de interpretações. Cf. Manuel TAVARES, “Um Projeto de Esperança Intempestiva e uma Pedagogia da Não Violência,” op. cit., 172.

passado, o presente e [a] traçar rumos novos relativamente ao futuro, cada vez mais incerto”<sup>163</sup>.

Em Ricoeur, o Homem, tantas vezes fragilizado pela dimensão da sua falibilidade, apresenta-se numa permanente tensão entre finito e infinito, numa constante procura de superação dos seus limites, exigindo-se infinitamente e desejando transcender-se continuamente a si pela liberdade que o caracteriza.

Inicialmente influenciado pela fenomenologia de Husserl, Ricoeur, numa primeira fase da análise às estruturas fundamentais do seu humano, apresenta uma consideração eidética dessas estruturas, cuja finalidade é a compreensão do dinamismo da vontade e das relações que acontecem entre o comportamento voluntário e involuntário. Refira-se, contudo, que para aprofundar os conceitos de ”voluntário” e de ”involuntário” teríamos de mergulhar no conteúdo da obra ricoeuriana de 1950, *Le volontaire et l'involontaire*, para compreendermos que estes dois aspetos só poderão considerar-se mediante a reciprocidade que os caracteriza. Na sua “filosofia da vontade”, Ricoeur define este conceito como “poder de decisão” e, simultaneamente, como “poder de movimento/ação”. De facto, uma “vontade” que não pode agir não pode ser verdadeiramente uma vontade, na medida em que para o ser apela a uma concretização efetiva desse desejo. Por outras palavras, a vontade, o querer fazer, e o fazer efetivamente são duas realidades profundamente entrelaçadas, segundo o autor. Apesar de não entendermos necessário fazer aqui uma análise da obra mencionada, sublinhamos não inocentemente o valor do “querer-fazer” e do “fazer-de-facto”, pois consideramo-los dois aspetos fundamentais para a atuação humana e para que se estimule o comportamento humano na perspetiva cristã.<sup>164</sup>

Demorar-nos-emos, sim, numa abordagem, ainda que breve, à obra *Soi-même comme un autre*<sup>165</sup>, por considerarmos que complementa os aspetos até agora ressaltados acerca da identidade pessoal, da problemática da alteridade e da infinita relação eu-tu-outro.

No confronto com a pedagogia de Emmanuel Lévinas (por quem, segundo o historiador francês François Dosse, Ricoeur nutria especial admiração<sup>166</sup>), o sujeito em Ricoeur não pode conceber-se sem o *outro*, presença constante e configuradora do caráter e da personalidade. Assim como Lévinas, Paul Ricoeur enceta uma conceção de sujeito cuja principal preocupação é a dimensão ética, alicerçando-a na dinâmica da alteridade. De facto,

---

<sup>163</sup> Manuel TAVARES, “Um Projeto de Esperança Intempestiva e uma Pedagogia da Não Violência,” op. cit., 155.

<sup>164</sup> Cf. CAPITULO II.

<sup>165</sup> Consideramos aqui a edição francesa Paul RICOEUR, *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil, 1990.

<sup>166</sup> François DOSSE, *Paul Ricoeur. Le sens d'une vie*, Paris, La Découverte, 2001, 750 e ss.

encontramos semelhanças no pensamento de ambos os filósofos franceses – se em Lévinas o sujeito é “refém do outro”, pura passividade, em Ricoeur, que valoriza enormemente a capacidade de iniciativa pessoal, como veremos, o sujeito é marcado também, por experiências de despojamento e de passividade.

No plano ético-moral, precisamos, contudo, de considerar que, ao contrário do que acontece em Lévinas, existe em Ricoeur uma subjetividade que é capaz de iniciativa e de responder às interpelações vindas do *outro*. O sujeito demonstra uma capacidade extraordinária de se autocompreender pela reflexão de *si mesmo*, pois consegue retomar-se mediante suas objetivações linguísticas, práticas, históricas e ético-políticas.<sup>167</sup>

De modo semelhante ao observado em Lévinas, no domínio da ética, verificamos que em Ricoeur, onde encontramos o sujeito da enunciação, a primazia é dada à iniciativa do *outro* que me incita, desafia e convoca à responsabilidade. Já no que diz respeito ao quadro das exigências epistemológicas, na ordem da compreensão, a primazia é do sujeito reflexivo. Quer um (Lévinas), quer outro (Ricoeur) revelam uma preocupação muito grande em recuperar e reabilitar a conceituação de “sujeito”, estimulando acerca dele um renovado olhar e uma confiança maior, face aos constantes ataques emanados pelo estruturalismo que o pretendia ofuscar, ou mesmo fazer desaparecer. Defendem, por isso, um recomeço do sujeito (*sujeito deposto* para um, *cogito ferido* para outro) e uma abertura ao *Outro*, aproximando-se, por esse motivo, nas suas abordagens, embora elas nunca se confundam. É o próprio Ricoeur que, sobre este assunto, esclarece que

“Subsiste entre nós uma diferença de acento: ele parte sempre do outro, é sempre o outro que me provoca, é responsável, etc. Sou mais sensível à ideia – talvez hegeliana de origem – da reciprocidade, do reconhecimento do outro. Ou seja, caso eu não constitua originalmente um foco de afirmação, não pode haver solo de acolhimento, em razão mesmo do que Lévinas chama o ‘apelo à responsabilidade’”<sup>168</sup>.

Em *Soi-même comme un autre*, Ricoeur, na tentativa de elucidar a subjetividade humana, propondo-se decifrar a estrutura simbólica e ontológica da compreensão daquilo a que chama

---

<sup>167</sup> Cf. Edgar Antonio PIVA, “A Questão do sujeito em Paul Ricoeur,” in *Síntese - Revista de Filosofia*, vol. 26, nº85, 1999, 207.

<sup>168</sup> Paul RICOEUR e Jean DANIEL, “A Estranheza do Estrangeiro”, in *Les Grandes Questions de la Philo*, Paris, Le Nouvel Observateur, 1998. Tradução de Procópio ABREU, revisão de Danilo MARCONDES, Café Philo - As Grandes Indagações da Filosofia, Rio de Janeiro, Zahar, 1999, 18. Citado por Sybil Safdie DOUEK, “Sujeito e Alteridade Em Paul Ricoeur e Emmanuel Lévinas: Proximidades e Distâncias”, op. cit., 5.

de *si mesmo*, sintetiza um conjunto de estudos filosóficos diversificados: desde o domínio da ontologia, da ética e da moral, passando pela abordagem à filosofia do direito, à filosofia da ação, à filosofia da linguagem, à poética e à antropologia, no âmbito do que poderíamos designar por *hermenêutica da ipseidade* no quadro da diversidade de atitudes provenientes da ação humana.<sup>169</sup>

Na obra em análise, verificamos que o pensamento de Ricoeur se emaranha no horizonte de uma teoria do sujeito, cuja reflexão sobre o *si* o concebe como um ser dotado de capacidades e potencialidades que só se conseguirão alcançar a nível intersubjetivo. Em *Soi-même comme un autre* o pensador francês atribui à problemática da subjetividade a noção de ipseidade, demarcando-se, deste modo conceptual, das filosofias do *cogito*<sup>170</sup>. O ponto de partida para a sua reflexão não é o *Eu*, primeira pessoa do singular, mas o *Si*<sup>171</sup>, reflexivo de todas as pessoas. Efetivamente, o *eu*, entendido e formulado como o pronome pessoal da primeira pessoa do singular (“eu penso”, “eu sou”, “eu existo”) define uma conceção mais imediata da existência e resvala muitas vezes para o *eu-ego*, para *eu-e-só-eu*, que esquece o *outro* e não o coloca em destaque, ou em confronto. O *si*, por sua vez, surge como

“pronome reflexivo de todas as pessoas gramaticais, exprime o primado da mediação reflexiva, da posição indireta do sujeito. Assim, o sujeito não é um eu, uma espécie de substrato metafísico, desancorado em relação a todas as referências espaço-temporais, fora das condições de interlocução, uma identidade pontual, a-histórica, mas um si, uma determinação singular que aparece em relação com o [...] *locutor, agente, personagem de narração, sujeito de imputação moral*”<sup>172</sup>.

---

<sup>169</sup> Cf. Carlos João NUNES CORREIA, “O Sujeito como limite do mundo,” in *Argumento*, vol. 1, n.º 2, 1991, 121.

<sup>170</sup> Cf. Paul RICOEUR, *Soi-même comme un autre*, op. cit., 15-26. Saliente-se que do ponto de vista filosófico, Ricoeur, ao abordar a problemática da identidade, condena quer o excesso da exaltação do *cogito* cartesiano, quer a humilhação do sujeito e do *cogito* Nietzscheano.

<sup>171</sup> Verificamos que Ricoeur não usa o pronome pessoal “eu”, que tem somente função de sujeito da proposição, mas o reflexivo “si”, que pode ser usado também na terceira pessoa e pode portanto ser aplicado ao sujeito, seja na sua unicidade irrepitível (*ipse*), seja enquanto é marcado por caracteres objetivos, identificáveis como um “mesmo”. O “si” é o pronome reflexivo da terceira pessoa (ele, ela, eles/elas), na maior parte das línguas naturais. Ricoeur, porém, retira esta restrição ao aproximar “o termo ‘si’ do termo ‘se’, remetendo-se aos verbos no modo infinitivo. Esse uso confirma um dos ensinamentos do linguista G. Guilherme, segundo o qual é no infinitivo e ainda até certo ponto no participio que o verbo exprime a plenitude da sua significação, antes de se distribuir entre os tempos verbais e as pessoas gramaticais; o ‘se’ designa então o reflexivo de todos os pronomes pessoais e mesmo de pronomes impessoais. Cf. Edgar Antonio PIVA, “A Questão do Sujeito em Paul Ricoeur,” op. cit., 207.

<sup>172</sup> Edgar Antonio PIVA, “A Questão do sujeito em Paul Ricoeur,” op. cit., 207. Cf. também Paul RICOEUR, *Soi-même comme un autre*, op. cit., 18.

Compreende-se que em Ricoeur a subjetividade é entendida numa linha de ação (nos seus diversos níveis: linguística, prática, narrativa e ético-política) e nela acontece, simultaneamente, a construção da identidade do sujeito.

Quando nos deparamos com o conceito de subjetividade, importa distinguir, em Ricoeur, a dimensão do *eu* [je] do *si mesmo* [soi]. O primeiro conceito remete-nos, como já dissemos, para a imediatez do sujeito, enquanto no segundo verificamos a presença de um ato de reflexibilidade do sujeito sobre si próprio, a ipseidade. Na tentativa de esclarecer o sentido da identidade do “soi”, Ricoeur procura apresentar-nos a diferença significativa entre o pensar-se essa identidade em termos de *mesmidade* e de *ipseidade*. Para o pensador francês o ser enquanto *idem* e o ser enquanto *ipse* não são coincidentes (e não é só semanticamente), na medida em que o primeiro traduz a “neutralização impessoal de uma existência” e o segundo revela um “testemunho comprometido de si mesmo, numa palavra atestação [atestation]”<sup>173</sup>. Ricoeur diz-nos que essa “atestação é a certeza – a criadora e fiadora – de existir sobre o modo da ipseidade”<sup>174</sup>, ou seja, devemos pensar a identidade e tematizá-la a partir do conceito de ipseidade, uma vez que é nessa dimensão que conseguimos alcançar mais eficazmente o sentido da alteridade.

Na análise crítica a *Soi-même comme un autre*, afirma Carlos Nunes Correia que

“pensar a alteridade do outro a partir da mesmidade significa transformá-la em mais um «antónimo» do mesmo, similar a «distinto», «diferente», etc. Se não assumirmos a presença de um pólo apropriado de identidade, enquanto ipseidade, a esfera do outro será sempre perspectivada a partir da sua pertença a um género comum e neutral de identidades. Pelo contrário, a relação da ipseidade com a alteridade transcende qualquer relação de indiferença, visto que a constituição do «si mesmo» e do «outro» se realiza a partir da reciprocidade entre os dois termos”<sup>175</sup>.

Deste modo, ao destacarmos aqui a obra ricoeuriana, invocando o título francês *Soi-même comme un autre*, queremos salientar a intenção do autor: não é possível pensar-se a identidade de *si mesmo* esquecendo a intrínseca e inapagável pertença recíproca do outro em nós. Ressalve-se, ainda assim, que Ricoeur defende um “conceito plurívoco de alteridade”<sup>176</sup> de modo a que ela própria não se transforme numa simples mesmidade, uma vez que a

---

<sup>173</sup> Cf. Carlos João NUNES CORREIA, “O Sujeito como limite do mundo,” op. cit., 122.

<sup>174</sup> Paul RICOEUR, *Soi-même comme un autre*, op. cit., 351.

<sup>175</sup> Carlos João NUNES CORREIA, “O Sujeito como limite do mundo,” op. cit., 123.

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

alteridade não se “esgota na presença de outrem, pois se assim fosse não existiria nenhuma estrutura de acolhimento capaz de o assumir enquanto tal”<sup>177</sup>.

No dinamismo do confronto *eu-si-outro*, garante, desde logo, o autor que a palavra “como” do título da sua obra de 1990 (*O Si-mesmo como um outro*) não pode ser entendida enquanto comparação, mas sobretudo como uma implicação.<sup>178</sup> Isto significa que o ser humano deve, nesta perspetiva, ser entendido não como um *ser como outro qualquer*, mas como um *ser enquanto outro*.

Em Ricoeur, o sujeito deve reconhecer as suas limitações, colocando-se no lugar que lhe é próprio, no qual deve consciencializar-se quer do contexto de onde vem, quer dos horizontes que o ultrapassam. Assim, dando uma nova perspetiva e substância ao sujeito, o filósofo francês remete a identidade do sujeito para as contingências existenciais e históricas das quais ele depende e que o tornam instável. E é precisamente por causa desta característica que se colocam os desafios do compromisso e da responsabilidade, que só encontrarão resposta no campo semântico da ipseidade.

O *si* ricoeuriano, distante do *eu* cartesiano, constitui-se enquanto implicação – o *si* implica-se a *si mesmo* de modo reflexivo<sup>179</sup> de tal maneira que é impulsionado a reconhecer-se, a atestar-se, a assumir a sua responsabilidade moral perante a sua atuação no mundo.

No seu estudo, já aqui citado, acerca da obra de Ricoeur, contrapondo-a paralelamente ao pensamento levinasiano, declara Sybil Douek que

“o sujeito não pode ser pensado sem alteridade: sem a presença do outro, não se pode falar em sujeito propriamente dito. Isto implica, como o próprio Ricoeur deixou claro, em passividade do sujeito enquanto *ipse*. Mas a ipseidade não pode ser reduzida a uma passividade absoluta, pois o sujeito responde ao apelo do outro – e é este o sentido da palavra responsabilidade – responder ao outro. A resposta ao apelo ou à demanda do outro, isto é, a promessa. Nesta, a passividade torna-se ativa: a categoria da promessa põe em relevo esta passividade ativa, ou recetividade. Por isso, pode-se pensar a ipseidade, na sua relação com a alteridade, como recetiva”<sup>180</sup>.

---

<sup>177</sup> *Ibidem*.

<sup>178</sup> Cf. Paul RICOEUR, *Soi-même comme un autre*, op. cit., 14.

<sup>179</sup> Cf. *Ibidem*, 30.

<sup>180</sup> Sybil Safdie DOUEK, “Sujeito e Alteridade em Paul Ricoeur e Emmanuel Lévinas: Proximidades e Distâncias”, op. cit., 44.

Ao recolhermos algumas das características de uma pedagogia da alteridade ricoeuriana, percebemos que há uma insistência clara do autor em sublinhar que o *outro* não pode, de modo algum, reduzir-se à alteridade de *outrem*, sob pena de perder inexpugnavelmente a sua própria identidade.<sup>181</sup> O sujeito, não sendo passividade pura, deve, assim, revolucionar-se a si mesmo, sendo capaz de, por um lado, receber, mas também capaz de responder, agir, narrar e ser ética e moralmente responsável perante os desafios que lhe surgem no caminho.

Encontramos, deste modo, na obra ricoeuriana uma perspectiva de um *si* com uma necessidade insaciável do *outro*, que não se baste a si própria, e que, sem renunciar a si mesma, acolhe o diferente e nele alicerça a estabilidade de uma existência.

Por isso, Ricoeur defende uma *estima de si* que passa necessariamente pela solicitude ao próximo, na medida em que entende que o amor a si não pode acontecer sem a dedicação e o amor ao *outro* que nos invade. E percebemos esta dimensão sobretudo no sétimo estudo<sup>182</sup> ricoeuriano de *Soi-même comme un Autre* a que o autor designa por “Le soi et la visée éthique”<sup>183</sup>. Neste capítulo, Ricoeur defende o valor da amizade, da reciprocidade, da mutualidade, do compartilhar e do viver juntos. De facto, percebemos a importância dedicada ao valor da amizade, que tem uma abrangência absolutamente ética e que impele o ser humano a uma “vida boa”, a “viver bem”.<sup>184</sup> Esta realidade só será possível quando se abandonar a perspectiva egoísta de uma existência fechada sobre o *eu* e se abrir o horizonte da reciprocidade, detentora de sentido muito mais pleno e, caracteristicamente, bem mais humano.

Para concluir esta sucinta referência a Ricoeur, importa-nos salientar que no sujeito, compreender implica sempre compreender-se. E isto é apenas possível mediante a compreensão do mundo que nos chega pela mediação. Não há, pois, um saber feito que se adquire e consome em casa, não há uma apropriação direta e isolada do *si* sem uma referência constante ao *outro*. Só uma mediação que acontece por meio de sinais específicos é que torna possível a compreensão de *si*.

Deste modo, a resposta às questões “quem sou?”, “o que é o Homem?”, apresenta-se continuamente aberta e como incógnita para Ricoeur, que deixa antever uma pretensão de totalidade, sem jamais aceder a um saber absoluto.

---

<sup>181</sup> Cf. *Ibidem*, 368.

<sup>182</sup> Na obra *Soi-même comme un autre*, Ricoeur debruça-se na abordagem da problemática da natureza da identidade da subjetividade humana; para isso, apresenta dez estudos (a que poderíamos chamar capítulos) em que, gradualmente, vai confrontando duas hermenêuticas distintas: a filosofia reflexiva, centrada na problemática do sujeito e a que decorre da filosofia analítica, cuja reflexão incide na problemática da linguagem.

<sup>183</sup> Cf. Paul RICOEUR, *Soi-même comme un autre*, op. cit., 199-236.

<sup>184</sup> Cf. *Ibidem*, 214-215.

Talvez partindo da expressão *conta comigo, conto contigo*, percebamos a dinâmica do contributo de Ricoeur: quando prometo ao outro que conte comigo estabeleço com ele um laço de responsabilidade que me vincula nele de tal modo que ele se sente inexplicavelmente vinculado também a mim, numa lógica de dependência e reciprocidade incontornável. E é também isso, ou talvez sobretudo isso, que nos faz humanos e nos convoca a viver constantemente a nossa humanidade com os outros.

### 3. Síntese

Constatamos, com alguma amargura, que vivemos hoje tão obcecados com a predominância dos factos, com a justificação até à enésima dos números, que nos esquecemos habitualmente do essencial – aquele que não é sensível aos olhos e nos escapa pelas frestas da necessidade de racionalizar tudo quanto vamos vivendo e tudo o que achamos que vamos sentindo.

No entanto, pela natureza subjetiva do que somos, é-nos impensável considerarmos que não absorvemos o essencial de nós no mundo que nos rodeia, com aqueles que nos envolvem. Este é, provavelmente, o veredito que de modo mais adequado sintetiza o conteúdo deste capítulo: a nossa identidade pessoal, apresentando largamente essa matriz ambígua e polissémica do que somos, assume o “rosto” que tem, mediante um complexo e contínuo processo de interação com tudo o que nos invade o ser no quotidiano e que não pede licença para entrar.

Imersos em cada espaço e tempo históricos particulares, nunca estabelecemos uma relação neutra com o mundo. Marcamo-lo com a nossa presença e somos marcados pela presença dele em nós. Essa é, de resto, uma afinidade absolutamente ímpar mediada sempre pelo âmago do que cada um é, foi, e pretende vir a ser. Neste domínio, percebemos a importância dos nossos pontos de vista, da nossa história pessoal, dos hábitos que adquirimos, das aprendizagens que realizamos e do modo como nos reapropriamos, e reapropriamos constantemente, da vida.

Somos seres que, pela essência que nos é própria e nunca negando a natureza que nos convoca à (inter)ação com o meio, procuramos a plenitude do que somos, e, regra geral, agimos em consciência perante o mundo, transformando-nos nele e com ele. Contudo, não

deixamos de ser quem somos e ele não deixa de ser quem é, bem como os outros não deixam de ser quem são. Que sejamos diferentes todos os dias, não o negamos, bem pelo contrário. Mas somos nós, os mesmos que nasceram há 20, 30 ou 90 anos atrás, apesar das modificações que se enraízam em nós diariamente. De facto, usando um exemplo simples, por mais que pintemos uma folha branca e a transformemos, ela não deixa de ser “aquela folha” ainda que diferente (muito ou pouco) depois da ação que sobre ela é exercida.

Nessa transformação que acontece todos os dias em toda a gente, o ser humano não pode, não consegue, viver só, isolado. É estimulado e profundamente chamado à relação – aquela que contagia, molda e entusiasma, ou, pelo contrário, tantas vezes danifica, corrói e penaliza. No fundo, a interação com os outros determina o nosso modo de ser e de estar no mundo.

Os três grandes nomes colocados em destaque neste capítulo apresentam-nos perspectivas antropológicas que, apesar de distintas, se complementam umas às outras.

A partir do contributo de Martin Buber percebemos que, enquanto seres humanos, não somos “Issos”, coisas, meros objetos de conhecimento de que os outros se possam reapropriar e tornar “coisa sua”. Somos um “Tu”, indecifrável por natureza, que não se pode conceber como “dado abstrato”, mas como uma certeza de uma presença encarnada no mundo, sendo-lhe imanente, estando largamente dependentes do espaço e do tempo em que nos encontramos. Buber, que institui a perspectiva dialógica do ser humano, entende que o Homem está para além da sua condição de mero ente, sobretudo quando se abre com todo o dinamismo para além de si próprio. Por isso, o ser humano, para quem o mundo é sempre duplo, dependendo das palavras-princípio que entender proferir, não pode, para se realizar e procurar a plenitude da sua presença humana no mundo, fechar-se sobre si próprio. Efetivamente, instrui o pensamento buberiano, seremos verdadeiramente quem somos quando, ao experimentarmos o mundo, nos experimentamos e compreendemos a nós próprios, numa estreita e profunda relação com os outros e com o Absoluto.

Emmanuel Lévinas, para quem é fundamental “agir avant d’entendre”<sup>185</sup>, apresenta-nos um renovado olhar sobre a dinâmica da relação humana. Com ele conhecemos o *outro*, irreduzível ao mesmo, infinitamente distante do *eu* – um “estrangeiro” que reclama para si a atenção e nos convoca à responsabilidade de tal maneira que dele nos tornamos “reféns”, face a tal manifestação humana que nos invade o ser. O *outro* levinasiano, no quadro fenomenológico, é um rosto que nos transcende. Através da epifania desse rosto, que é linguagem e se comunica, o rosto do Outro surpreende-nos e revela-se-nos gradual e

---

<sup>185</sup> E. LEVINAS, “La tentation de la tentation” in *Quatre lectures talmudiques*, Paris, Minuit, 1968. Citado por Jan De GREEF, “Scepticisme et Raison,” in *Revue Philosophique de Louvain*, vol. 82, 1984, 369.

implacavelmente. O pensamento de Emmanuel Lévinas, dado o caráter excessivo da sua linguagem - que é uma provocação para o mundo de hoje, supera todos os regimes jurídicos, entranha-se no domínio da dimensão da ética do amor ao próximo e mesmo também do amor ao inimigo. Este é, por isso mesmo, um pensamento do excesso, que pretende desinstalar o mundo desse humanismo sem Deus e essa “patológica” ideia de que precisamos urgentemente da nossa autonomia individual e precisamos de nos esconder dos outros, sendo felizes sozinhos. Por isso, a necessidade da referência a Lévinas, que pelo caráter excessivo das suas palavras, nos desafia ao compromisso da responsabilidade para com o *outro* que está sempre para além de nós.

Ricoeur, ao refletir sobre a problemática da identidade pessoal, valoriza de igual modo a presença dos outros na configuração do caráter e da personalidade humana. Contudo, a intuição ricoeuriana entende que a presença dos outros, que nos convocam ao compromisso e à responsabilidade, nos impulsiona para o dinamismo da resposta, da reciprocidade. Além disso, através da defesa da tese da necessidade de uma linguagem narrativa, da procura de uma identidade narrativa, o sujeito pode chegar ao conhecimento de *si mesmo* mediante a *ipseidade* e “os espelhos, ou lentes da ficção literária que permitem redimensionar a nossa existência, seja a nível dos nossos valores, da nossa vivência do tempo ou da nossa linguagem”<sup>186</sup>. Por outras palavras e parafraseando a referência que Carlos João Correia faz a um monge budista japonês para explicar o pensamento ricoeuriano, podemos ainda afirmar que, para Ricoeur, “conhecer-se a si próprio é esquecer-se de si mesmo. Esquecer-se de si mesmo é ser iluminado por tudo o que existe no mundo”<sup>187</sup>.

Como facilmente constatará o leitor, a persistente referência ao ser humano está no centro das nossas preocupações e é ambição deste trabalho problematizá-lo uma vez mais e vezes sem conta.

Mas, quem é este *outro* de quem tanto falamos? Que rosto tem? Como é que nós, numa antropologia significativamente cristã, encaramos esse rosto que nos invade? Que lugar é que *esse alguém* ocupa na nossa vida? É-nos próximo? Distante? Um alvo a abater? Um inimigo? Um amigo? Uma sombra?...

Num registo afirmativo, neste trabalho, o ponto nevrálgico das nossas interrogações culmina com a necessária defesa da tese de que o *meu próximo*, em registo cristão, terá de ser, sem sombra para dúvidas, o meu irmão, ou seja, alguém com quem eu estabeleço laços de fraternidade, apesar da consciência dos dissabores que essa relação pode acarretar.

---

<sup>186</sup> Carlos João CORREIA, “Identidade Pessoal. Notas para uma redefinição do conceito de pessoa segundo o pensamento de Ricoeur”, in *Philosophica*, n.º 12, 1998, 87.

<sup>187</sup> *Ibidem*, 88.

Exatamente assim como acontece lá em casa: nuns dias estamos mais propensos para escutar, compreender e ajudar... noutros, nem por isso!

Aqui chegados, perguntamo-nos: como é que a Igreja Católica encara o desafio da fraternidade? De que modo é que podemos habitar o mundo de hoje com um estilo próprio, desafiador, e de que modo é que esse estilo pode ser uma proposta válida para a humanidade do século XXI?

## CAPÍTULO II – SER FRATERO, “ESTILO” CRISTÃO DE HABITAR O MUNDO

“Habitar o mundo” é um desafio tremendo. Não no sentido de terrífico ou de aterrador, mas na linha do estar no mundo com propósitos de encarar a existência como uma experiência significativa que não deixe que o vazio dos dias se entranhe no ser que somos e a que somos constantemente chamados ser.

Consultando um dicionário de língua portuguesa, verificamos que a palavra *habitar* significa “ocupar como residência”, “morar”, “povoar”, “estar presente”, “permanecer”<sup>188</sup>. Intimamente arrolados com esta definição encontramos os sinónimos de *existir* e de *viver*, apesar das diferenças etimológicas e semânticas que decorrem e discorrem de ambos os conceitos. Acerca da palavra *existir*, o mesmo dicionário apresenta, entre outras, as seguintes definições: “ter existência real”; “ter presença viva”; “viver”; “ser”; “estar presente como realidade subjetiva, particular”; “durar”; “permanecer”<sup>189</sup>. *Viver*, por sua vez, significa “ter vida”; “gozar a vida, passá-la bem”; “manter-se”; “vivenciar”; “dedicar-se, entregar-se incondicionalmente”<sup>190</sup>.

Assim, extrapolando, o habitante, que vive e existe no mundo, é, por isso, aquele que povoa, está presente e permanece, que tem uma presença particular e subjetiva no enquadramento da existência, dedicando-se e entregando-se incondicionalmente a ocupar o espaço onde mora como seu, como residência. Ora, como sabemos, é na nossa casa onde encontramos conforto, onde estamos mais à vontade e onde nos sentimos mais protegidos. É em casa que revelamos todas as nossas fragilidades, mas também é o lugar onde nos potenciamos. E é de casa que brotam muitos dos nossos comportamentos e atitudes revelados no exterior.

Nestas linhas introdutórias que aqui lemos começamos a antever o intuito das palavras do título deste capítulo. Com efeito, propomo-nos conceptualizar o modo de se ser cristão no mundo de hoje e tentar perceber um pouco melhor o modo como o cristão, que tem uma identidade própria, habita a “sua casa”, o mundo.

Enquanto cristãos, sabemos que muitos são os sinais que nos revelam a dificuldade de viver a coerência do Evangelho, sobretudo de pautar o modo como habitamos o mundo com um “estilo” próprio, alicerçado no “estilo” de Jesus Cristo.

---

<sup>188</sup> “habitar”, in Mauro de Salles VILLAR, *Dicionário do Português Atual Houaiss*, Lisboa, Círculo de Leitores, 2011, 1242.

<sup>189</sup> “existir”, in *Ibidem*, 1062.

<sup>190</sup> “viver”, in *Ibidem*, 2398.

Destacamos a necessidade da abertura do ser humano à verdadeira fraternidade como elemento fundamental para que as relações humanas sejam um profícuo lugar de entendimento e de procura da realização pessoal e universal, pela aposta no exigente valor da paz.

Mergulhados em novos paradigmas de grupo e de sociedade e em renovados “olhares” sobre o mundo, experimentamos diariamente, num contexto altamente invadido pelo *querer afirmar-me a mim próprio acima de tudo porque quero ser reconhecido*, uma mudança profunda nos comportamentos humanos. Neste enquadramento, a Igreja, partindo dos pressupostos da sua existência, comprometida no mundo e com o mundo, não pode estar alheada a tudo quanto a envolve, nem aos contornos da sua atuação diária.

Vivemos num presente voraz que endeusa o som, a imagem e o movimento, procura o novo, o insólito e a possibilidade do impossível. Mais do que noutra tempo qualquer, temos acesso imediato a muito do que se passa *lá fora* sem sair do espaço físico em que nos encontramos. Esta “aldeia global”<sup>191</sup> a que pertencemos alcançou um patamar assustador, na medida em que, num *click temporal*, se desencadearam mudanças profundas na sociedade, na cultura e no modo como as pessoas (inter)agem e comunicam entre si.<sup>192</sup>

Por isso, questionamo-nos: que identidade cristã, hoje? Onde encontramos a fonte dessa identidade? Quais os desafios que o cristianismo encontra no mundo atual? Como compreende e como responde às exigências hodiernas?

## 1. O “Texto” cristão: alicerce de identidade

Apesar de muitos o quererem negar ou de já terem anunciado o seu fim, é indiscutível a presença cristã e dos seus valores fundamentais na construção da identidade da Humanidade.<sup>193</sup> Queremos afirmar-nos cada vez mais alheados da nossa História coletiva, mas a verdade é que não podemos esquecer os pressupostos da nossa origem, nem o papel

---

<sup>191</sup> Este conceito preconizado por Herbert Marshal McLuhan defende que o planeta é entendido como uma aldeia, onde há a possibilidade de se comunicar com qualquer indivíduo que nela exista, de modo muito próximo, apesar das distâncias geográficas. Com esta expressão destaca-se que o mais importante são as relações entre todas as partes de um todo, procurando a descentralização das relações centro-periferias. Um exemplo concreto desta teoria é a comunicação generalizada que acontece através das redes sociais.

<sup>192</sup> Cf. Paulo Renato ERNANDORENA, “A condição humana atravessada pela tecnologia: alguns reflexos na administração da justiça”. In *Amicus Curiae*, vol. 9, n.º 9, 2012. Disponível *online* em <http://periodicos.unesc.net/index.php/amicus/article/viewFile/876/830> [Consultado em 2014-04-2].

<sup>193</sup> Realce-se a este respeito, por *exemplo*, o contributo de Mark Taylor, que, na sua sintomática obra *After God* (TAYLOR, Mark C., *After God*, University of Chicago Press, 2007) reflete sobre a anunciada “morte de Deus” – entretanto anunciada por Nietzsche e seus discípulos niilistas.

que o cristianismo outrora desempenhou e continua a desempenhar no contexto da sociedade e cultura atuais. Na linha do pensamento anterior, e em jeito de complementaridade, o cristianismo e cada cristão em particular devem a sua identidade à complexa, contínua e frutuosa relação com os textos da Escritura hebraica e cristã. Eles são cenário de uma grande parte das manifestações artísticas e culturais dos últimos vinte séculos, bem como o alicerce de uma indelével e peculiar afirmação de humanidade. Pela riqueza da sua intemporalidade, o corpo de textos que têm acompanhado os cristãos ao longo da história contextualiza-se em cada época e reescreve-se em cada pessoa, em cada lugar – no fundo, é fundamento de construção de identidade.<sup>194</sup>

A busca da identidade, já o dissemos, acontece na concretização de cada dia, na interação com os múltiplos acontecimentos e plurais histórias que vivemos no dia-a-dia com os outros. Esta configuração anexa constantemente em nós as influências da cultura e da época a que pertencemos. Por isso, e de maneira progressiva, chegam-nos mediações das ações dos outros em nós que nos transformam o ser. Dentre essas várias mediações, destaca-se aqui, pela preponderância que a reflexão assume, a importância da mediação textual.

Incidindo o nosso estudo na obra *O Excesso do Dom*, de João Manuel Duque (que será a timoneira referência deste ponto da nossa pesquisa), percebemos que, por analogia, o texto é um tecido onde linhas, sem aparente princípio e fim, se cruzam para constituir uma unidade. Redigido no passado, o texto não encerra nele apenas a história desse outrora, mas faz-se presente em cada leitura e constrói-se no presente, impulsionando a criação de histórias futuras. Assim se acrescenta mais uma linha, e linhas sem fim, à densa floresta do tecido textual.<sup>195</sup>

Por outro lado, os textos narrativos, que se aproximam concretamente à realidade de cada tempo e se articulam a cada momento histórico particular, destacam-se por serem uma forma de acesso às histórias que, decorridas no tempo, caracterizam a nossa História, permitindo-lhe continuidade.<sup>196</sup> Também assim acontece com a estruturação da nossa identidade: é um sucessivo e enredado processo narrativo decorrido e calcorreado no tempo, que, inspirado em textos narrativos, é gênese ininterrupta de novos textos.

Neste sentido, percebemos claramente que a relação que estabelecemos com os textos é sempre “viva e dinâmica de interpretação, apropriação e aplicação desses textos, que abrem espaços novos de ser, originando outros textos ou a continuidade dos textos herdados”<sup>197</sup>.

---

<sup>194</sup> Cf. João Manuel DUQUE, *O Excesso do Dom*, op. cit., 19-29.

<sup>195</sup> Cf. *Ibidem*, 11.

<sup>196</sup> Cf. *Ibidem*, 12.

<sup>197</sup> *Ibidem*, 13.

Deste modo, percebemos que o texto possibilita uma maior aproximação ao outro, à alteridade, evitando a total subjetivação do acontecido no passado. Isto é fundamental na medida em que a construção sadia de uma identidade só pode acontecer por referência a outras identidades que moldam e marcam constantemente a identidade que se constrói. Assim acontece também com outras dimensões da nossa vida. Não é à toa que dizemos que uma *pessoa sem referências* anda à deriva na vida.

Através da compreensão do texto, compreende-se o mundo do texto e é-se marcado por essa compreensão. De tal modo que quem faz este percurso já não poderá voltar atrás. Consciente ou inconscientemente, quem se lança numa leitura e faz a interpretação de um texto, já não é, indiscutivelmente, no fim, o mesmo que a iniciou.

O texto é, por isso, um “instrumento de abertura de futuro”<sup>198</sup> e não uma “letra morta”<sup>199</sup>, esquecida no confuso tecido da história. Pelo processo hermenêutico, cada leitura e apropriação do texto religa-o à história e ajuda a construir identidades presentes e futuras, numa permanente possibilidade possibilitadora de futuro. Isto significa que o futuro das identidades que se constroem ininterruptamente se joga num presente que interage constantemente com o passado. Neste enquadramento podemos dizer que o texto é, em simultâneo, “suporte da memória e da esperança”<sup>200</sup>.

O texto, que é caminho da História (de histórias) e para a História, é inseparável da realidade que o origina e a que ele dá origem, pois, imerso nessa realidade, ele é gênese para uma outra sempre diferente, impulsionadora de construção de identidades. Assim, não podemos sair dos textos para encontrar uma realidade original exterior aos próprios, já que eles são, em si, o núcleo dessa realidade transformadora que abre um novo sentido para a História. Esse sentido do texto, que é um mundo peculiar, marca a sua «realidade», a qual origina a “identidade de quem se lhe refere”. Trata-se de um percurso aberto rumo ao desconhecido, que rasga horizontes ténues daquilo que poderá vir a ser.<sup>201</sup>

Neste sentido, assim como muitas outras identidades, também a cristã se tem construído a si mesma na relação profunda que tem estabelecido com os textos, ao longo da sua existência. Não são, contudo, eles o fundamento da identidade cristã, mas têm sido eles os mediadores dessa identidade.

A Bíblia, mediante o carisma que lhe é próprio, através do misticismo que lhe é tão característico, bem como do seu inexorável carácter performativo, é um permanente convite à

---

<sup>198</sup> *Ibidem*, 16.

<sup>199</sup> *Ibidem*, 15.

<sup>200</sup> *Ibidem*, 16.

<sup>201</sup> Cf. *Ibidem*, 12-18.

leitura e releitura da vida, fazendo-se, sempre de modo diferente, presente em cada pessoa, espaço e lugar, projetando-nos infinitamente na procura de quem somos e porque existimos.

Seguindo o roteiro proposto por João Duque no seu livro já aqui citado, apresentamos, por o considerarmos pertinente, o conteúdo de seis pontos fundamentais propostos pelo autor, nos quais se propõe encontrar a especificidade cristã a partir da aproximação à raiz portuguesa da palavra «texto».

Em primeiro lugar, apresenta-se o conceito de *pre-texto*, que corresponde ao conjunto de acontecimentos ou ideias que originam o texto. Neste paradigma, o texto não surge “em função de si mesmo”, mas nasce a partir de um motivo, um *pretexto* que lhe atribui significado. No caso cristão, como é evidente, o *pre-texto* é Jesus Cristo, enquanto prática eficaz de Palavra e de Ação. Contudo, não é tão linear assim atribuir o *pre-texto* do texto cristão a uma “prática existencial particular”, dada a relevância e interpenetração no texto cristão dos textos da Escritura Hebraica. Todavia, Jesus Cristo é originador de novos sentidos e novas “possibilidades de sentido” a partir da sua ímpar prática existencial.<sup>202</sup>

Em segundo lugar, o investigador clarifica que são os textos que antecedem o texto cristão e a existência concreta de Jesus que constituem o *con-texto* desse novo texto. São eles que, juntos e intrinsecamente, estruturam o “tecido interno” do novo texto cristão. Mais ainda, este renovado texto projeta-se como mediação para a construção de uma identidade cristã que se lança sempre para a frente, para o devir. Assim estabelecido, o texto cristão é *contexto* de construção de identidade cristã. E dele, do *contexto*, não devem os crentes afastar-se, sob pena de confundirem e mesclarem (retirando-lhe identidade) a sua própria identidade com outras referências e contextos paralelos. Podemos, pois, dizer que o *con-texto* é original e simultânea e ininterruptamente originante. Além disso, a identidade cristã constrói-se sempre numa relação profunda com o *contexto* do texto cristão, inserindo esse texto em novos contextos. De facto, a cultura de cada tempo e de cada época impulsiona o texto a ser relido e religado a cada situação “prático-existencial” ou ideológica vivida pelo ser humano. Assim, o *con-texto* do texto cristão mergulha em cada época, lugar e pessoa e, na relação com outros contextos, dinamiza e fomenta novos textos que criam e constroem novas identidades, por referência intrínseca ao tecido original do texto cristão, semeado num vasto campo de contextos específicos.<sup>203</sup>

Um terceiro aspeto trata-se da necessidade de cada cristão ou comunidade cristã nunca esquecer, no processo hermenêutico de interpretação do texto e construção da identidade

---

<sup>202</sup> Cf. *Ibidem*, 12.

<sup>203</sup> Cf. *Ibidem*, 19-20.

cristã, que a referência primordial é o «texto» em si mesmo, ou seja, o *intra-texto*. O cristão, neste domínio, não deve procurar encontrar-se nos sentidos anteriores ou posteriores ao «texto», apesar de não os poder descurar, mas sim construir-se por referência ao interior do próprio «texto», que é, de resto, ele que “constitui o ponto de referência central para todo o processo hermenêutico”<sup>204</sup>.

Em quarto lugar, destaca-se que o texto cristão não se pode omitir da sua dimensão de *inter-texto*. Significa isto que esse «texto» não é um produto “monolítico”, fechado em si mesmo, mas sim um interligado conjunto de textos que se relacionam profundamente uns com os outros. E é esta marca particular que orienta, seguramente e também, a construção da identidade cristã. Efetivamente, a dimensão relacional é identificadora dos cristãos e do cristianismo, que se lança continuamente no desafio da universalidade que é, por sua vez, produto da contínua e sadia relação com a alteridade. Assim também acontece no texto cristão. Ele só adquire significado, na medida em que é entendido a partir da relação com outros textos, particularmente com os das antigas Escrituras e também com outros não escriturísticos, de tal modo que só o podemos assimilar numa linha de uma hermenêutica *inter-textual*, que não se pode cingir apenas à análise do contexto do seu *intra-texto*. Duque sublinha, por exemplo, no enquadramento do atual contacto com outras tradições culturais e religiosas, na linha do diálogo interreligioso, a importância da intertextualidade do texto cristão no processo de inculturação a que o cristianismo pretende dar particular e contínua resposta.<sup>205</sup>

Já no ponto cinco, João Duque diz-nos que “o cristianismo não é religião do livro, pois o texto não é o seu centro – mesmo que, na realidade concreta da sua identidade, ele esteja no centro”<sup>206</sup>. Assim, não podemos dizer que seja o texto o “princípio” e o “fim” da fé cristã. Devemos sim afirmar que ele é veículo que nos conduz a uma identidade particular: ao ser quem somos e não outros, ao acreditarmos no que acreditamos, em quem acreditamos e Quem nos leva a acreditar no que acreditamos. O texto cristão é mediação! É através dele, também, que chegamos ao inefável, ao Totalmente Outro, que para nós é Mistério indecifrável. Conforme nos esclarece o autor, o texto cristão supõe uma referência ao *extra-texto* ou *para-texto*, apontando para uma relação exterior fundamental à existência do próprio texto. Aponta para Deus, apesar de a Ele não se reduzir, nem de reduzir Deus ao texto. Deus, que não cabe nos limites do texto, é uma presença que apesar de ausente está

---

<sup>204</sup> *Ibidem*, 21.

<sup>205</sup> Cf. *Ibidem*, 21-23

<sup>206</sup> *Ibidem*, 23.

sempre presente. É Ele que nos remete para uma dimensão que está muito para além do texto, sendo o ponto de orientação da identidade cristã.<sup>207</sup>

Finalmente, ainda a propósito da abordagem ao texto cristão, o autor, na sua reflexão, menciona a importância do *hiper-texto*. Problematiza-se a utilização do *hipertexto*, tão utilizado na navegação *online*. Se se constituir apenas como uma “ideia abstrata de texto global”<sup>208</sup>, o *hipertexto* não pode ser referência para a construção de identidade, pois não corresponde verdadeiramente a um texto de referência, mas a um *pairar* sobre a referência dos textos. Contudo, esclarece o autor, que na sua especificidade de *texto* que navega por outros textos, o *hipertexto*, que dificilmente encontra estabilidade, ajuda a construir identidade numa espécie de *bricolage* sem fim. Por ser caracteristicamente fragmentário e aleatório, apenas o sujeito individual é que lhe poderá dar sentido e atribuir critério para a construção da identidade a que se propõe. Peça a peça, texto a texto, elemento a elemento, este modelo de construção de identidade tem uma abertura infinita e assevera-se como uma “construção sem fim” que apresenta, em potência, uma existência e identidade próprias.<sup>209</sup>

Em jeito de síntese de todos estes aspetos pode afirmar-se, a partir do contributo de João Duque, que a identidade cristã, chamada à unidade pela diversidade, é uma construção particular aberta e convocada à universalidade, numa atitude de permanente relação com o meio, com os meios, por meio de outros e do Outro.

Assim, numa tentativa de resposta à pergunta “o que significa ser cristão?”, talvez a resposta mais evidente e imediata seja aquela que decorre de uma aproximação da origem da palavra *cristão* - do latim *christianu*, a palavra significa “seguidor da doutrina de Cristo”. Ora sendo isto verdade e contendo, porventura, toda a verdade, é necessário que se concretize esta máxima do “seguidor da doutrina de Cristo”. Ser cristão “é uma forma universal de ser, na vivência particular de um ser-assim, resultante da relação complexa a tradições narrativas, que pretendem constituir uma *traditio* unitária”<sup>210</sup>.

“Seguir” Cristo significa, assim, por referência à narrativa cristã, procurar a unidade numa busca incessante de identidade que não se limita ao olhar para o *intra-texto escriturístico*, apesar deste se constituir como texto fundamental. É primordial estar atento à intertextualidade, aos distintos contextos internos e externos do texto cristão, de modo a que

---

<sup>207</sup> Cf. *Ibidem*, 23.

<sup>208</sup> *Ibidem*, 24.

<sup>209</sup> Cf. *Ibidem*, 24-25.

<sup>210</sup> *Ibidem*, 26.

a construção da identidade não resvale para uma identidade paralela, não genuína, que não permita a compreensão pragmática do(s) sentido(s) do(s) texto(s).<sup>211</sup>

Deste modo, a identidade cristã, o ser cristão, apresenta-se como um processo dinâmico, gradual, que vive, sente e acolhe cada momento da história, nela encontrando espaço para dar sentido e unidade à sua existência. O particular modo de se ser cristão concretiza-se na universalidade. Partindo do *pre-texto* e do *con-texto* do *intra-texto*, que é sempre *inter-textual* e que tem a presença-ausência do *extra-texto*, o cristão, quiçá utilizando o *hiper-texto*, é aquele que se constrói numa relação permanente com essa alteridade que lhe chega, que ele procura e para a qual se sente particularmente atraído.

Diz-nos João Duque que a alteridade é a mais profunda marca da identidade cristã, pois ser-se cristão é ser-pelo-outro, ser-para-o-outro e ser-com-o-outro. Tudo isto exige um renovado olhar ontológico e uma superação da “ontologia da violência”, proposição que apenas vê na(s) diferença(s) a(s) janela(s) aberta(s) para o conflito e não para a complementaridade. Ora a identidade cristã alimenta-se dessa ipseidade e alteridade, nelas e com elas crescendo infinitamente.<sup>212</sup>

A história de cada um, de cada crente, de cada cristão, desenvolve-se num contexto histórico e cultura particulares, que, articulado em textos, ajuda a construir uma identidade universal e particular do cristianismo. Neste âmbito há, igualmente e talvez sobretudo, a considerar o excesso de sentido que nos é dado por Jesus, transformado em Cristo. É a partir dEle, da sua «pré-história» e da sua «história», articuladas no(s) texto(s) cristão(s), que chegamos a um excesso de sentido: o do perdão. “A vida é, nessa perspetiva, um dom que se dá para receber e se recebe para dar”<sup>213</sup>. O valor do perdão é apresentado como excesso, pois supera as diferenças e vence a violência que poderia resultar do conflito oriundo dessa diferença. Impulsiona o ser-se o que se é, mediante um estilo próprio e que rasga novos horizontes de fraternidade humana.

O cristão é o que é e é como é por ser impulsionado por excessos de sentido que lhe chegam constantemente. Neste domínio muito particular, o texto cristão, mediação de construção de identidade pela alteridade, desempenha um papel criador de sentidos. Desperta-nos o sentido do outro, que desperta em nós o nosso próprio ser, despertado, por sua vez, pela proposta significativa da realidade sempre nova de Deus em nós. E Deus, que se deixa gradualmente revelar no “texto” cristão, porque se dá plenamente, é núcleo da identidade de qualquer cristão.

---

<sup>211</sup> Cf. *Ibidem*, 26.

<sup>212</sup> Cf. *Ibidem*, 26-27.

<sup>213</sup> *Ibidem*, 28.

Por isso, a importância de ir fazendo tentativas de levar o conteúdo desse “texto” cristão mais longe, procurando esclarecer o mundo, estimulando o espírito crítico, promovendo experiências de Deus na contemporaneidade.

Ser e afirmar-se cristão hoje é um desafio muito grande. Diríamos tão grande como o de qualquer outro tempo. Contudo, por tudo quanto aqui já abordamos, é preciso que saibamos, enquanto testemunhas, fazer chegar a mensagem de um modo simultaneamente fiel ao passado e ajustado ao presente. Se for mal trabalhado este aspeto, facilmente resvalamos para o *ser ridículo*, porque veiculamos um conjunto de valores sem sentido aparente e ultrapassado.

Assim, conclua-se que precisamos de ser cristãos numa linha da frente, sempre impulsionados para a ação, indo ao encontro dos espaços onde as pessoas de hoje estão.

## **2. O “estilo” cristão de habitar o mundo**

Identificar os desafios do mundo de hoje à religião é tarefa interminável. Ao observarmos o mundo da segunda década do terceiro milénio, estando atentos aos diversos acontecimentos que nos invadem a “casa” diariamente, além de tudo o que de bom podemos encontrar, facilmente resvalamos num contexto de fragmentação, de ruturas humanas, de conflito permanente e eminente, de procura desenfreada de legitimação de uma pluralidade de posições ideológicas, da diversidade de tradições culturais que, com linguagens próprias e comportamentos específicos, se pretendem afirmar, tenham elas surgido apenas há três dias ou existam já há milhares de anos. Abreviando, e não tendo como propósito o de elencar a diversidade de situações, de acontecimentos e de procedimentos humanos presentes no nosso mundo, salientemos que estamos perante uma amálgama de situações que requerem uma atenção e resposta maduras, sobretudo por causa do aspeto provisório do nosso tempo, da efemeridade de cada momento e da exigência de cada contexto particular.

Deste modo apresentado o assunto, não pretendendo ser catastrofistas, nem tampouco negativistas, entendemos que o desafio para o cristianismo hoje alcança um escrupuloso patamar de resposta, dadas as solicitações que são pedidas àquele que crê em Jesus Cristo e assume a responsabilidade de O levar sempre mais longe, numa atitude testemunhal.

De facto, ousar a religião e, neste caso particular, ousar ser cristão neste milénio é assunto arriscado e não raras vezes motivo de chacota e de gozo, especialmente quando abrimos a janela do contexto escolar.

Para o bom e para o mau, as transformações decorrentes quer da *modernidade*, quer da *pós-modernidade*<sup>214</sup> vieram metamorfosear radicalmente a forma como o ser humano entende o fenómeno religioso. Vivendo ainda o rescaldo do incêndio do fenómeno da secularização<sup>215</sup> e mergulhados agora na incerteza de um pseudoproceto de “retorno” do fenómeno religioso, o presente e o futuro são incógnitas experienciais muito variáveis neste domínio.

Olhamos para a Igreja Católica hoje (e não precisamos de ir mais longe do que a nossa realidade paroquial – espelho das disseminadas no mundo) e percebemos que muitas pessoas suspenderam a vivência religiosa. Apesar do decréscimo de crentes na Igreja Católica em Portugal<sup>216</sup>, muitos ainda se definem como seres religiosos, mas não participam ativamente nas diversas tarefas religiosas, particularmente as de âmbito pastoral, nem orientam os seus comportamentos e valores pela religião que dizem professar. Relativizou-se o “acreditar”. O pluralismo religioso, cada vez maior, contribuiu, em parte, para o fenómeno da secularização, ao relativizar a crença e ao misturar cada vez mais o sagrado e o profano. Efetivamente, as linhas que separam estas duas realidades parecem ser cada vez mais ténues. A secularização, ao combinar-se com este pluralismo, age sobre a socialização religiosa individual, de modo a que cada indivíduo construa a sua própria identidade religiosa, tornando-se, assim, distante em relação às instituições religiosas e aos princípios que ela enuncia. Uma “religião por catálogo, crítica e escolhida - e já não herdada -, provoca ela

---

<sup>214</sup> Para esclarecer melhor estes conceitos, a **modernidade** surge no século XVI na Europa com o protestantismo e as grandes descobertas e ciências e culmina no século das Luzes. Num plano filosófico culmina com o racionalismo e o positivismo. Em termos civilizacionais, a modernidade tem um carácter de conquista pelo Homem moderno, da sua autonomia e da vontade de inventar e criar técnicas novas, ou seja, projetos racionalistas que têm o seu auge com a filosofia cartesiana. Cf. *modernidade*. In Infopédia [Em linha] Porto, Porto Editora, 2003-2014 [Consultado em 2014-04-03]. Disponível em: <URL: [http://www.infopedia.pt/\\$modernidade](http://www.infopedia.pt/$modernidade)>.

Já o **pós-modernismo** enfatiza a descontinuidade, a fragmentação, a desumanização, a falta de sentido e a desestruturação. Prefere o contingente, o imediato, o provisório e o temporário, os eventos locais, as narrativas de curta duração e contrapõe-se aos conceitos universais de grande escala. Uma das principais características desta época é o primado da tecnologia. Podemos observar manifestações ligadas profundamente aos hábitos de consumo, às formas de circulação e de produção de artigos, aglutinados pela homogeneização globalizada e pela entropia. Em última instância, o pós-modernismo é a dissolução das fronteiras entre o sujeito e o objeto, entre as diferentes coisas, imperando a diversidade e aquilo que é irrepresentável. Cf. *Pós-modernismo*. In Infopédia [Em linha] Porto, Porto Editora, 2003-2014. [Consultado em 2014-04-03] Disponível em: <URL: [http://www.infopedia.pt/\\$pos-modernismo](http://www.infopedia.pt/$pos-modernismo)>.

<sup>215</sup> Apresentamos aqui a secularização como um fenómeno característico da modernidade, que terá tido como espolleta o ambiente industrializado (ou pós-industrializado).

<sup>216</sup> Estatisticamente, a partir do estudo coordenado por Alfredo Teixeira em 2012 (“Identidades religiosas em Portugal: representações, valores e práticas – 2011” – estudo disponível *online* em [http://www.agencia.ecclesia.pt/dlds/bo/Inquirito2011\\_Resumo.pdf](http://www.agencia.ecclesia.pt/dlds/bo/Inquirito2011_Resumo.pdf) [consultado em 2014-04-04]) podemos afirmar que se pode observar, na sociedade portuguesa “um decréscimo relativo da população que se declara católica e um incremento da percentagem relativa às outras posições de pertença religiosa, com um particular destaque para o universo protestante”.

mesmo um avanço do processo de secularização e está na origem da ‘crise’ das Igrejas, como instituições representativas e definidoras de uma relação com o religioso”<sup>217</sup>.

Apesar disso, parece confirmar-se cada vez mais que assistimos ao fracasso das teorias racionalistas face à vontade de extinguir da esfera da vida pública a afirmação do *ser-se crente*. De modo muito concreto, no ocidente a vontade de privatizar o cristianismo parece *não ter colado*, pois a força desafiadora e permanentemente transformadora do seu “CEO”<sup>218</sup> não permitiu que a *Sua empresa* fosse circunscrita a uma espécie de comércio tradicional, condenado a *fechar portas*.

Na matriz profunda da identidade de cada ser humano, apesar dos cada vez mais dispersos modos de atuação pessoal e coletiva, encontramos o apelo de abertura ao transcendente, desse Deus “Mistério”<sup>219</sup>, infinitamente estrangeiro para nós.

Face ao que até agora dissemos neste ponto, entendemos que é preciso defender a necessidade de *remar contra algumas marés* e propor um caminho que olhe para trás e para a frente simultaneamente e não esteja, alta e unicamente, preso às vicissitudes do presente.

Por isso, a defesa cada vez maior de uma *re-nova-da evangelização* que

“pede capacidade de saber dar razão da própria fé, mostrando Jesus Cristo, o Filho de Deus, como único Salvador da humanidade. Na medida em que formos capazes de o fazer, poder-se-á oferecer ao Homem contemporâneo a resposta que espera ou que devemos provocar”<sup>220</sup>.

O “nosso tempo”, apesar de apresentar diferenças colossais quando comparado a outros, continua a ser tempo de construção. Assim como aconteceu no passado, também no presente não podemos alhear-nos das dificuldades de impregnar a fé no mundo. Este é um desafio de generosidade, de gratuitidade e de dádiva pessoal ao qual não podemos fugir. Esse é, de resto, o Alfa e o Ómega compromisso daquele que acredita em Jesus Cristo.

Além disso, o paradigma hodierno de “acreditar” impele o cristão a lançar-se no desafio de se afirmar num estilo peculiar, único, desestabilizador e impulsionador de experiências de fé significativas. E isto só o consegue procurando, saindo de si e lançando-se na abordagem da relação, do encontro com o mundo envolvente e marcante. Daí a necessidade clara de

---

<sup>217</sup> Cf. *secularização*. In Infopédia [Em linha]. Porto, Porto Editora, 2003-2014. [Consultado 2014-04-04]. Disponível online em: <URL: [http://www.infopedia.pt/\\$secularizacao](http://www.infopedia.pt/$secularizacao)>.

<sup>218</sup> Estrangeirismo: *Chief Executive Officer*, que, em português pode ser traduzido por “Diretor Executivo”.

<sup>219</sup> CF. Tomás HALIK, *Paciência com Deus*, Prior Velho, Paulinas Editora, 2013, 85 e ss.

<sup>220</sup> Rino FISICHELLA, *A Nova Evangelização – um desafio para sair da indiferença*, Lisboa, Paulus Editora, 2012, 166.

assumir um estilo seu, que se demarque doutros estilos e modos de encarar, viver, acreditar e habitar o mundo.

Num estudo de 2007, o teólogo Christoph Theobald<sup>221</sup> apresenta de modo sistemático, em dois volumes ricos de conteúdo, na obra *Le christianisme comme style - Une manière de faire de la théologie en postmodernité*, este conceito de “estilo cristão” como modo peculiar de “habitar o mundo”.

Na sua obra, dividida em quatro partes fundamentais, o teólogo jesuíta dedica-se à apresentação dos principais aspetos da teologia fundamental, alicerçando a convicção de uma predominância estilística do cristianismo no mundo presente (*cf.* parte 1), reequacionando o estatuto da teologia a partir da problematização dos seus métodos e conteúdos (*cf.* parte 2), para dedicar espaço e tempo à reflexão acerca do valor da Sagrada Escritura (*cf.* parte 3). Seguindo sempre um critério e uma pedagogia recapitulativa, o autor, na quarta parte, já no segundo volume, problematiza os aspetos fundamentais da fé cristã com uma clara intenção: afirmar que o estilo cristão, a fé cristã acontece, realiza-se, naquilo que ele vem a denominar de “locais de experiência” – a teologia trinitária, a eclesiologia, a criação, o mal, entre outros.

Conforme esclarece o autor jesuíta, o recurso ao conceito de “estilo” para olhar para a identidade cristã não é pioneiro, pois quer Friedrich Schleiermacher, quer Hans Urs von Balthasar, além doutros, já o tinham problematizado em obras suas.<sup>222</sup>

No entanto, o autor, ao decidir colocar ênfase na conceituação de “estilo”, pretende olhar para os desafios que se colocam ao cristianismo na contemporaneidade pós-moderna, tentando esclarecer que hoje não é possível reduzir o cristianismo a um conteúdo meramente doutrinal, mas pretende ir muito além deste aspeto: propõe um “estilo cristão para habitar o mundo”<sup>223</sup>, numa busca incessante pela identidade especificamente cristã. E, como qualquer outro processo de procura de identidade, este não é uma “realidade estática, acabada e dada de uma vez por todas, mas, pelo contrário, implica sempre um processo em constante realização dialógica”<sup>224</sup>.

---

<sup>221</sup> Christoph Theobald nasceu em 1946, em Köln (Colónia). Iniciou estudos em Bonn antes de ir ao Instituto Católico de Paris e ingressar na Companhia de Jesus. Após ter escrito uma tese sobre Maurice Blondel e o problema da modernidade, torna-se professor de teologia fundamental e dogmática nas faculdades jesuítas do *Centre Sèvres*, em Paris. Atualmente é redator-chefe da revista *Recherches de science religieuse* e colabora na revista *Études*.

<sup>222</sup> Christoph THEOBALD, *Le christianisme comme style – Une manière de faire de la théologie en postmodernité*, vol. I, Les Éditions du Cerf, Paris, 2007, 25-51 (todas as traduções desta obra serão da nossa responsabilidade).

<sup>223</sup> *Ibidem*, 18.

<sup>224</sup> Juan AMBROSIO, “Identidade Cristã e Cidade dos Homens - notas para um «diálogo»”, in *Didaskália*, vol. 37, n.º 1, 2007, 309.

A tarefa levada a cabo por Theobald interrelaciona profundamente a pós-modernidade com a teologia<sup>225</sup>, nunca dissociando estas duas realidades. Desde o início do seu texto ele adverte-nos que “aquele que aprende a pensar descobre rapidamente que o itinerário que percorre não é nunca exterior ao que ele tenta compreender”<sup>226</sup>. A partir destas palavras percebemos que, no processo de racionalização, compreensão e intervenção na realidade que nos envolve, não podemos alhear-nos dos diversos contextos que influem a nossa atuação, pois o que pensamos e o que fazemos são produto da interação com o mundo que conhecemos, que nos chega a todo o instante às mãos. Além disso, por mais que queiramos, por mais que nos esforçássemos, não conseguiríamos fugir da influência desse mundo invasor e estruturante.

E, se aquele que conscientemente encara o mundo para nele intervir for cristão, diz-nos Theobald no “avant-propos” do seu livro, não pode jamais não aproximar todos os acontecimentos de que se apercebe diariamente com “a maneira neotestamentária de considerar o Nazareno como verdade que é *caminho*”<sup>227</sup>. De facto, referindo-se especificamente às palavras de S. João<sup>228</sup>, Christoph Theobald propõe-se refletir sobre o “método”, a “maneira de proceder” dos cristãos, que não podem ser outra coisa que ser exatamente aquilo que são, apresentando um modo de agir específico, que se demarca doutros modos de atuação perante a vida, porque ancoram a sua práxis no exemplo de Jesus Cristo.

A oportunidade aqui entreaberta para uma reflexão acerca do “estilo próprio de habitar o mundo” permite-nos, a partir do contributo do padre jesuíta, perceber que é esse estilo peculiar que evita que o cristianismo seja reduzido a uma realidade abstrata. Na verdade, é (e tem sido) esta maneira singular - sobretudo a partir da sua essência profética - de habitar o mundo que cria diferenças significativas e estabelece as sinapses duradouras com a vida de cada tempo histórico.

O “estilo” caracteriza e define simultaneamente a obra de arte e o artista que a concebe. Theobald, partindo do contributo de Maurice Merleau-Ponty<sup>229</sup>, e refletindo sobre a dinâmica de uma linguagem própria, compara a atividade criadora da linguagem com a atividade criadora do pintor. Diz-nos, citando os primeiros dois capítulos da obra *Signes*, de

---

<sup>225</sup> Cf. Christoph THEOBALD, *Le christianisme comme style – Une manière de faire de la théologie en postmodernité*, vol. I, op. cit., 138-177.

<sup>226</sup> *Ibidem*, 9.

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

<sup>228</sup> Cf. Jo 14, 4-9.

<sup>229</sup> Cf. Christoph THEOBALD, *Le christianisme comme style – Une manière de faire de la théologie en postmodernité*, vol. I, op. cit., 18-20.

Merleau-Ponty<sup>230</sup>, que reconhecemos o estilo daquele que “fala de determinada maneira”, ou que pinta, não apenas pela “maneira”, ou pelo “número de procedimentos ou de tiques que pudéssemos inventariar” acerca do artista, mas através de um específico “modo de formulação também reconhecível para os outros”, apesar de algumas vezes ser “pouco visível para aquele” que cria, mas que se manifesta nos “seus gestos de todos os dias”<sup>231</sup>.

Dois parágrafos adiante, ainda acerca da obra de arte, sintetiza Theobald corroborando a ideia de Merleau-Ponty que o “estilo” pode designar-se como o

“emblema de uma maneira de habitar o mundo, de o tratar, de o interpretar tanto pelo rosto como pelo que veste, pela agilidade do gesto, bem como pela inércia do corpo, síntese de uma determinada relação ao ser”<sup>232</sup>.

Há, pois, uma multiplicidade de “estilos” que habitam o mundo. Se procurarmos, independentemente da área de intervenção a que nos refiramos, encontraremos estilos próprios que se destacam doutros pela(s) diferença(s) com que carimbam a sua intervenção no mundo.

Aquele que lê, por exemplo, Fernando Pessoa, conhecendo a sua obra, facilmente reconhece o seu estilo: a riqueza expressiva, a genialidade métrica, os rasgos de consciente e intencional loucura e fragmentação poética, a procura do preenchimento de vazios poéticos,... no fundo, aquele que lê (e sabe ler) a poesia pessoana reconhece o estilo do poeta nas palavras que lê. Assim acontece com o apreciador de Camões, de Shakespeare, ou com o apaixonado adepto de futebol que sabe que *aquele* passe, ou *aquela* finta são da autoria de determinado jogador... *são mesmo o estilo dele*, diriam: ou do próprio, ou de quem utiliza *aquele estilo* inspirado no exemplo do seu criador.

De facto, o conceito de “estilo” aparece, neste ponto de vista, intimamente correlacionado com o conceito de “identidade”. O “estilo” é revelador de uma determinada identidade. E esta, como já vimos no capítulo anterior, é sobejamente influenciadora e influenciada concomitantemente.

Neste enquadramento, problematiza-se o cristianismo como “estilo”. Não sendo uma ideologia, o cristianismo surge como “estilo” porque revela um modo de ser, de existir, de viver e de habitar o mundo. Apresenta-se, por isso, como uma decisão por um determinado

---

<sup>230</sup> Cf. Maurice MERLEAU-PONTY, *Signes*, Paris, Gallimard, 1960.

<sup>231</sup> Cf. Maurice MERLEAU-PONTY, *Signes*, Paris, Gallimard, 1960, 67. Citado por Christoph THEOBALD, *Le christianisme comme style – Une manière de faire de la théologie en postmodernité*, vol. I, op. cit., 18-19.

<sup>232</sup> *Ibidem*, 19.

estilo de vida, alicerçado num vasto conjunto de valores e procedimentos humanos coerentes com os do Evangelho. No fundo, o estilo cristão de habitar o mundo tem como premissa valorativa a vida em toda a sua essência, pretendendo ser marca indissipável para quem experimenta essa existência particular e adere a esse “estilo” que se demarca dos plurais estilos hodiernos.

Propondo uma releitura da teologia moderna a partir dos contributos dos já mencionados Friedrich Schleiermacher<sup>233</sup> e de Hans Urs von Balthasar<sup>234</sup>, Christoph Theobald propõe-se encontrar as razões teológicas que militam em favor de uma aproximação entre identidade e estilo. Segundo o autor, o “estilo” consegue interligar eficazmente o método, a maneira de comunicar, e o conteúdo comunicado.

Na recensão crítica à obra theobaldiana, Jean-Baptiste Sèbe<sup>235</sup> sublinha que, para o autor, encarar o “cristianismo como estilo” é uma necessidade, essencialmente por dois motivos. O primeiro surge no âmbito da evolução interna da própria teologia e da exegese bíblica. Para ilustrar este aspeto, Sèbe sublinha o destaque dado por Theobald à terceira etapa da vida do Jesus histórico, que veio definitivamente “acentuar a singularidade do estilo de vida de Jesus: a fé torna-se sempre inseparável de uma maneira de ser”<sup>236</sup>. Theobald virá a referir-se a este aspeto como o Jesus da “santidade hospitaleira”<sup>237</sup>, apresentando um “estilo messiânico e escatológico”<sup>238</sup>. O segundo motivo prende-se com a transição da modernidade à libertação das tutelas políticas, morais e religiosas que essa passagem provoca. Esclarece Sèbe que o Homem europeu se distanciou da tradição dogmática da Igreja para redirecionar o seu olhar para uma “perceção estilística da figura do Nazareno”<sup>239</sup>. Isto, porque enquanto figura histórica preponderante, Jesus integra o panteão das figuras nobres da humanidade. Daí até ao reconhecimento universal da sua divindade, há um passo assinalável a dar. Este modo de olhar para Jesus, o Jesus histórico, integra-se no movimento pós-moderno do pluralismo religioso, o que obriga a olhar sob uma nova perspetiva o cristianismo.<sup>240</sup>

---

<sup>233</sup> Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834) é considerado o fundador da hermenêutica moderna e da teologia liberal. Cf. Christoph THEOBALD, *Le christianisme comme style – Une manière de faire de la théologie en postmodernité*, vol. I, op. cit., 25-34.

<sup>234</sup> Hans Urs von Balthasar (1905-1988) é considerado o preconizador da fenomenologia teológica. Cf. *Ibidem*, 34-51.

<sup>235</sup> Jean-Baptiste Sèbe, nascido em 1979, é padre na diocese de Rouen, doutorado em teologia, leciona no Instituto católico de Paris e no Centro teológico universitário de Rouen.

<sup>236</sup> Jean Baptiste SÈBE, “Le Christianisme comme style. Une manière de faire de la théologie en postmodernité, tomes I & II”, in *Esprit e vie*, n.º 197, 2008, 21 (trad. nossa).

<sup>237</sup> Christoph THEOBALD, *Le christianisme comme style – Une manière de faire de la théologie en postmodernité*, vol. I, op. cit., 59 e ss.

<sup>238</sup> *Ibidem*, 59, 70-107.

<sup>239</sup> Jean Baptiste SÈBE, “Le Christianisme comme style. Une manière de faire de la théologie en postmodernité, tomes I & II”, op. cit., 21 (trad. nossa).

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

Deste modo, a reflexão acerca da noção de “estilo” no âmbito da teologia procura questionar de maneira original a identidade da fé cristã, sobretudo tendo em consideração a conjuntura que o mundo hoje atravessa. Por isso talvez, a necessidade de reapropriação do conceito de “estilo” no domínio da teologia, que vai aparecendo na obra theobaldiana gradualmente, passo a passo, no interior do denso roteiro emanado pelo autor.

Por aquilo que se foi até agora perscrutando, sobressai, naturalmente, o aspeto que do texto de Christoph Theobald aqui queremos colocar em destaque, apesar da pertinência, alcance e atualidade teológica que todo o livro apresenta: incidimos a nossa breve apreciação no contraste que o cristianismo, desafiado a um “estilo” genuíno e marcante hoje, tem de resolver permanentemente quando se refere às suas fontes primordiais. Podemos dizer mesmo que há uma tensão constante entre o cristianismo que quer ser marca preponderante no mundo (apresentando-se como realidade imersa no seu tempo, inovadora, dinâmica, criativa) e a paradoxal acusação de imobilismo e de realidade ultrapassada, que nada de novo traz à contemporaneidade.

O ritmo dos dias de hoje é, nitidamente, mais acelerado que o de há 20, 30, 50, 200 ou 2000 anos. Se quiséssemos caracterizar o nosso tempo, face a tantos flagelos sociais, a tantas dificuldades económicas e familiares, tenderíamos a apresentar uma sociedade portuguesa, europeia e mundial que sofre de depressões constantes, aparentemente condenada ao sofrimento e a cada vez maiores privações humanas. O que perigosamente nos pode levar a “enterrar os nossos talentos” e a desistir do valor da persistência, por consideramos que o sentido da vida se perdeu para sempre.

Contudo, no apelo fundamental à experiência da sua identidade, o cristão, revestido de uma fé inabalável em Jesus Cristo, tem em si as ferramentas necessárias para não ficar parado à *espera de melhores dias*. Sendo desafiado constantemente à interação com a diversidade cultural, não pode deixar que a sua identidade fique incólume, a descansar *na paz do Senhor*. Não pode cristalizar o seu comportamento face às vicissitudes que o presente lhe apresenta.

Diz-nos Juan Ambrosio que cada cristão é assoberbado por uma presença que o inquieta e o lança numa “atenção solícita e amorosa para com os outros, no profundo respeito pela sua dignidade. Este respeito e essa atenção têm mesmo de ser uma das notas características da própria identidade cristã”<sup>241</sup>.

Na sua essência, o cristão é chamado a um *update* contínuo da sua fé e dos seus comportamentos, mediante uma constante ligação ao mundo. De facto, por analogia ao

---

<sup>241</sup> Juan AMBROSIO, “Identidade Cristã e Cidade dos Homens - notas para um «diálogo»”, op. cit., 318.

ambiente cibernético, o cristão não pode desligar a ficha que o liga ao exterior, não pode fechar-se no seu casulo, pois é chamado a habitar, com o estilo do seu tempo, o mundo que o rodeia. Assim, há um convite persistente à aprendizagem do que é, metamorfoseando-se constantemente com o mundo, sem nunca perder de vista a fonte edificante da sua fé.

Como facilmente verificamos, o cristianismo, que ao longo dos séculos da sua existência se afirmou com um “estilo” próprio, conseguiu prevalecer por ter conseguido fazer uma leitura ajustada a cada situação, apesar dos tropeços sobejamente debatidos e atirados à cara da Igreja sempre que se discute a sua legitimidade ético-moral.

Mas, voltando à apreciação da reflexão que nos propomos, percebemos, a partir do contributo de Christoph Theobald, que no cristianismo há um mesmo fundamento, uma mesma origem, um único fundo de referência, uma unidade de conteúdo, mas diversos modos de a ele nos referirmos e de o atualizarmos. Por isso, são múltiplas as formas de levar a cada tempo histórico concreto o estilo de Jesus Cristo e a universalidade e atemporalidade dos seus ensinamentos. Assim, o cristianismo tem como missão a de, ao longo dos tempos, desdobrar fielmente o conteúdo das palavras sagradas em múltiplas formas. Tantas, diríamos, quantas necessárias para que elas possam chegar a todos os pontos do planeta, a cada habitante concreto.

Embora afirmemos que o cristão, no seu estilo próprio de habitar o mundo, viva o desafio de se entranhar em cada tempo, ele é chamado a ser sentinela de uma outra realidade que prevalece em todos os tempos e em todas as circunstâncias. Por isso, não podemos apresentar uma atitude de conformismo com a realidade que nos circunda, mas ousar ser fermento, sal e fonte de inspiração no próprio tempo em que vivemos. Tempos difíceis, tempos duros, os de hoje. Precisam da intervenção de um estilo inspirado que desafie o mundo a uma reinvenção, que ouse pensar os valores da amizade, da caridade, da solidariedade, da fraternidade e do amor.

Não é hora de “enterrarmos” talentos<sup>242</sup>. A contemporaneidade *exige* cristãos empreendedores, desafiadores das rotinas instaladas que promovem a indiferença e a descrença, corajosos de tal maneira que não se deixem amedrontar pelas incertezas futuras que reclamam para si a necessidade da prescrição de uma medicação antidepressiva tão forte que nos lança na inconsciente realidade da realidade que não somos.

Somos, desde a nossa génese cristã, convocados a consumir cada existência, a abraçar o projeto de habitar o mundo, encetando realizações conjuntas, num estilo que revela o nosso ADN de colaboração, de interajuda, de partilha e de diálogo.

---

<sup>242</sup> Cf. Mt 25, 14-30.

Isto conseguimos-lo, segundo Theobald, confrontando a Sagrada Escritura, enquanto revelação da santidade de Deus, que culmina em Jesus Cristo, com esse desejo de

“habitar o mundo, [de] saber comunicar a Sua própria santidade aos outros a partir da Sua paixão pelas maneiras de viver infinitamente diversificadas de todos e de cada um na sua inalienável unicidade”<sup>243</sup>.

Assim, o desafio, segundo o texto theobaldiano, de se ser cristão consubstancia-se no atualizar e fazer acontecer a existência santa de Jesus nos dias de hoje. A ela acedemos a partir da leitura do Evangelho<sup>244</sup>, que apesar de não ter sido textualizado pelo próprio Jesus, transparece nele aquilo que Jesus escreveu com as palavras, gestos e atitudes quotidianas com que se interligou ao mundo e à “expressão cultural do espírito humano”<sup>245</sup>.

Para concluir a referência à obra de Christoph Theobald, sublinhamos que o cristianismo como estilo só pode ser concebido por referência àquilo que ele é, ou seja, é o que é no estilo que apresenta a partir da evolução histórica e teológica da sua identidade, construindo a sua dinâmica interior sem nunca renegar os seus fundamentos últimos, nunca é demais repetir. Segundo o roteiro proposto por Theobald não há lugar ao anúncio do Evangelho sem a consideração essencial pelo destinatário.

Além disso, num estilo paradoxal de serviço e de modo específico de habitar o mundo, Jesus revelou um estilo inigualável que continua a revelar-se hoje pela provocação da necessidade de um despojamento de si<sup>246</sup>, numa atitude de constante olhar que aprende com os outros e de permanente desafio à coerência de vida, procurando articular a forma e o conteúdo, entre o que se faz e o que se é.<sup>247</sup>

---

<sup>243</sup> Christoph THEOBALD, *Le christianisme comme style – Une manière de faire de la théologie en postmodernité*, vol. I, op. cit., 54.

<sup>244</sup> Cf. *Ibidem*, 55.

<sup>245</sup> *Ibidem*.

<sup>246</sup> Cf. *Ibidem*, 88-100.

<sup>247</sup> Cf. Jean Baptiste SÈBE, “Le Christianisme comme style. Une manière de faire de la théologie en postmodernité, tomes I & II”, op. cit., 22.

### 3. O “estilo” de Jesus Cristo

Dedicar um título do nosso trabalho a Jesus Cristo, tendo em consideração tudo o que Dele já se escreveu até hoje, pode parecer redundante. Podemos mesmo correr o risco de não acrescentarmos nada de novo na nossa investigação. De facto, salientar aqui que Jesus Cristo é a figura da nossa História Universal sobre a qual mais se disse e escreveu, e continua ainda a dizer e a escrever, não parece constituir uma afirmação controversa, antes pelo contrário, pois não deve estar muito longe da verdade. Apesar disso, Jesus Cristo não escapa à polémica contestação da afirmação perentória de que Ele foi diferente dos demais cidadãos de Nazaré do seu tempo.

Efetivamente, se apenas considerarmos as fontes não-cristãs e quisermos afinar ou viciar o resultado da investigação, percebemos que, para muitos, Jesus terá sido uma figura historicamente obscura, e mesmo, nalguns estudos, considerado uma figura irrelevante. Um *homem como tantos outros* na perspectiva da história da humanidade. De tal maneira foi *um entre tantos*, na vulgaridade de Nazaré, que durante trinta anos passou despercebido ao mundo, havendo acerca deste período histórico um silêncio muito grande.<sup>248</sup>

Como vislumbrar, assim, esse Jesus significativo, que arrastou e arrasta, apaixonou e apaixona, transformou e transforma, marcou e marca um vasto número de multidões? Como podemos entender todos os movimentos humanos em redor desta figura altamente paradoxal e carismática, que é desafio a um estilo próprio de se ser humano?

Quem é este Jesus? Como contextualizar a Sua predominância nesta reflexão? Como podemos entender o seu modo concreto de habitar o mundo? Que desafios e a que estilo somos, por Ele, “convidados” a aderir, hoje? Que caminhos percorrer para conhecer, em verdade, o Jesus de Nazaré, que vem a ser reconhecido somente após a Cruz como o Filho de Deus?

Responder a estas questões é difícil, sobretudo porque nos parece que só o conseguiremos fazer, efetivamente, se considerarmos aqui o incontornável valor da fé.

Para tentar responder a estas e outras interrogações, procurando ser coerentes com o que já apresentámos neste capítulo, temos de mergulhar no texto bíblico, esse *tecido de linhas sem fim*, e ali, também à luz da extraordinária força da fé, escavar a oculta riqueza da arqueologia das palavras, para nelas vislumbrar o rosto nu de Jesus.

---

<sup>248</sup> Cf. Ignacio LARRAÑAGA, *O pobre de Nazaré. O que precisamos de saber sobre Jesus*, Águeda, Paulinas Editora, 2013, 19.

Como homem, Ele vem baralhar completamente todos os prognósticos e cálculos de probabilidade acerca da Sua figura enquanto Filho de Deus. No prólogo do seu Evangelho, S. João apresenta-O deste modo:

“No princípio existia o Verbo; o Verbo estava em Deus; e o Verbo era Deus.

No princípio Ele estava em Deus.

Por Ele é que tudo começou a existir; e sem Ele nada veio à existência.

Nele é que estava a Vida de tudo o que veio a existir.

E a Vida era a Luz dos homens.

A Luz brilhou nas trevas, mas as trevas não a receberam.

Apareceu um homem, enviado por Deus, que se chamava João. Este vinha como testemunha, para dar testemunho da Luz e todos crerem por meio dele. Ele não era a Luz, mas vinha para dar testemunho da Luz.

O Verbo era a Luz verdadeira, que, ao vir ao mundo, a todo o homem ilumina.

Ele estava no mundo e por Ele o mundo veio à existência, mas o mundo não o reconheceu.

Veio para o que era seu, e os seus não o receberam.

Mas, a quantos o receberam, aos que nele creem, deu-lhes o poder de se tornarem filhos de Deus.

Estes não nasceram de laços de sangue, nem de um impulso da carne, nem da vontade de um homem, mas sim de Deus.

E o Verbo fez-se homem e veio habitar connosco.

E nós contemplámos a sua glória, a glória que possui como Filho Unigénito do Pai, cheio de graça e de verdade”<sup>249</sup>.

Se quiséssemos, teríamos nestas palavras matéria suficiente para elaborar um longo trabalho de investigação e de reflexão, dada a riqueza e profundidade do conteúdo teológico e mesmo filosófico deste texto, que merece ser tratado com a delicadeza de mãos que o conheçam bem e o tratem com todo o cuidado que ele merece. Exatamente por esse motivo, não nos lançamos no interior destas palavras de S. João, até porque não queremos fazer um desvio na abordagem a que nos propomos.

Tendo como intuito partir do “princípio”, queremos aqui sublinhar o contraste de algumas das afirmações com que o “discípulo que Jesus amava”<sup>250</sup> inicia o seu Evangelho. Assombrosamente, percebemos, desde logo, que o surgimento de Jesus não cabe nas

---

<sup>249</sup> Jo 1, 1-14.

<sup>250</sup> Cf. Jo 13, 23; 20, 2; 21, 7.

coordenadas do senso comum. Com Jesus Cristo, Deus veio baralhar completamente o nosso parco entendimento humano acerca Dele e dos seus desígnios. Existindo com Deus e sendo verdadeiramente Deus, Jesus Cristo

“começou, primeiro, por renunciar a todas as vantagens de ser Deus. Depois, submeteu-se a todas as desvantagens de ser homem. De tal maneira e com tanta radicalidade que, chegado o momento da dificuldade, nem lhe passou pela cabeça meter a mão no bolso da sua divindade para tirar a «carta mágica» que o livrasse do susto da morte, da decepção pela volubilidade das multidões, da tristeza da agonia, da fadiga dos caminhos, dos momentos de desânimo... foi fiel ao homem até às últimas consequências”<sup>251</sup>.

Pelo conteúdo das palavras de Ignacio Larrañaga<sup>252</sup> apresentadas, e em contraste com as de S. João, reconhecemos que Jesus Cristo, Filho de Deus, mergulhou no mundo acolhendo toda a densidade da experiência humana. Ele, o *Verbo de Deus*, fez-se um de nós, fez-se *homem e veio habitar connosco*. Este é o primeiro aspeto que na nossa reflexão salientamos: Jesus parece abdicar do seu “estatuto” de Deus para se confundir com o mundo, apesar de o mundo não se confundir com Ele. Aliás, *o mundo não O reconhece* e talvez seja essa a sua primeira dificuldade na afirmação de quem é. Mesmo assim, destacamos aqui o facto de ser Jesus que procura e provoca, desde logo, o encontro com a humanidade, revelando gradualmente a Sua identidade.<sup>253</sup>

Antagónica e complementarmente, Jesus Cristo, sendo verdadeiramente homem, abre o Homem à possibilidade de Deus. Reconfigura-se o nosso plano histórico, na medida em que o finito se projeta no infinito e se abrem os horizontes da Humanidade para uma experiência maior, onde a vida humana, potenciada pela liberdade, se lança para patamares da vivência do absoluto valor da justiça, do bem, da beleza, da fraternidade humana e do amor.

Perante tanta dificuldade que o mundo teve e tem para entender Jesus, se não soubéssemos de quem estamos a falar, partiríamos imediatamente do pressuposto que ele

---

<sup>251</sup> Ignacio LARRAÑAGA, *O pobre de Nazaré. O que precisamos de saber sobre Jesus*, op. cit., 19.

<sup>252</sup> Frei Ignacio Larrañaga nasceu em Espanha em 1928, na cidade basca de Azpeitia. Foi ordenado sacerdote em 1952 em San Sebastien e radicou-se no Chile em 1959 em trabalho missionário. Escreveu 16 livros. Ficou conhecido com o título de «Profeta da Oração» pelos atributos de incontornável comunicador e de incansável defensor da importância do silêncio da oração. Fundou as *Oficinas de Oração e Vida*, serviço eclesial difundido em mais de quarenta países. Faleceu a 28 de outubro de 2013.

<sup>253</sup> Ao percorrer o Evangelho de S. João, e limitando-nos a apenas algumas citações, verificamos que Jesus Cristo se vai gradualmente dando a conhecer, revelando quem é: Jesus autorrevela-se como o “eu sou” – “Eu sou o pão da vida” (Jo 6, 35); “Eu sou a luz do mundo” (Jo 8, 12); “Eu sou a porta” (Jo 10, 7); “Eu sou o bom pastor” (Jo 10, 11); “Eu sou a ressurreição e a vida” (Jo 11,25); “Eu sou o caminho, a verdade e a vida” (Jo 14, 6).

teria de ter sido um homem com um pensamento elaborado, denso, de difícil acesso e, por isso, em permanente conflito de interpretação subjetiva de quem foi e do que apregoou.

Contudo, quem O conheceu e conhece terá seguramente uma opinião bem diferente desse *homem complicado* a quem é difícil aceder. Jesus não foi um dirigente político, nem um general vitorioso, não foi um pensador admirado pela capacidade retórica dos seus textos, nem um líder religioso reconhecido pelo povo de Israel. Apesar disso, após a Sua morte, a Sua memória não só perdurou, como aumentou e se espalhou de tal modo que a História do mundo não pode ser escrita sem Ele. Os primeiros responsáveis por traçar um perfil deste homem terão sido Marcos, Lucas, Mateus e João, mas outros, muitos outros, e em cada tempo histórico específico, também apoiados nos textos dos quatro agora referidos, já se propuseram estudar os roteiros da vida de Jesus. Com efeito, a figura de Jesus tem sido objeto de uma enormidade de interpretações, tão diversas como contraditórias, ao longo da História. E cada época, recorrendo às linguagens que considera mais eficazes e ajustadas (literárias, artísticas, concetuais – filosóficas ou teológicas), tem deixado um rasto na definição do rosto de Jesus.<sup>254</sup>

Destacamos, neste enquadramento, dois estudos recentes acerca de Jesus que consideramos importantes reter, pela pertinência, atualidade e objetividade do seu conteúdo. O primeiro é um estudo de Armand Puig<sup>255</sup>, *Jesus. Uma biografia*, que procura contextualizar cultural e historicamente a figura de Jesus, “a fim de melhor conhecer aquele a quem os discípulos se confrontaram com tal adensamento do mistério divino que o anunciaram como Verbo de Deus humanado”<sup>256</sup>; o segundo texto, da autoria de Ignacio Larrañaga, já acima citado, *O pobre de Nazaré. O que precisamos de saber sobre Jesus*, é uma proposta de roteiro para conhecer um pouco melhor esta figura, considerado um *pobre* na perspetiva histórica da humanidade, mas apresentado como uma pergunta sempre aberta e como “um segredo que cada Homem e cada tempo são chamados a descobrir”<sup>257</sup>.

Deste modo, problematizar o *estilo cristão de habitar o mundo* não pode de maneira nenhuma deixar de se referir à sua fonte pioneira e âmago de identidade. Pese embora que, na atualidade, insistir em expressões como “Cordeiro de Deus”, “Filho de David”, “Messias”, ..., para nos referirmos a Jesus Cristo sejam válidas, é necessária uma adequação nova, exigida pelos novos tempos. Estas expressões pouco ou nada dizem ao Homem de

---

<sup>254</sup> Armand PUIG, *Jesus. Uma Biografia*, Lisboa, Paulus, 2010<sup>2</sup>, 19.

<sup>255</sup> Nascido em 1953, é sacerdote, doutorado em Sagrada Escritura, é presidente da Faculdade de Teologia da Catalunha desde 2006. É professor de Novo Testamento e dedicou grande parte da sua pesquisa nos Evangelhos Sinópticos, o Jesus histórico e a literatura apócrifa do Novo Testamento.

<sup>256</sup> Armand PUIG, *Jesus. Uma Biografia*, op. cit., 9.

<sup>257</sup> Ignacio LARRAÑAGA, *O pobre de Nazaré. O que precisamos de saber sobre Jesus*, op. cit., contracapa.

hoje, cada vez mais impregnado na cultura pós-moderna que, em círculos concêntricos, se alastra e converte gradualmente a razão das certezas absolutas numa idolatria preocupante.

De resto, o movimento humano posterior ao Renascimento tem reduzido o mistério da existência à existência de cada ser em si, sem o fundamento do transcendente. Tem crescido o ego em detrimento do valor da solidariedade, o postulado da razão sobrepõe-se ao fim último a que a humanidade é chamada. Reina o subjetivismo, a falta de significação das coisas, cresce o espontaneísmo e o não-se-querer-levar-nada-a-sério, permite-se tudo e tudo é relativizado. Procura-se o prazer imediato e não o duradouro, espalha-se a cultura do egoísmo capitalista e anuncia-se a civilização sem Deus.

Além disso, na linguagem da fé, diz-nos Bernard Sesboüe que

“o esforço de atualização e modernização da linguagem cristã [tem sido] insuficiente. Não seguiu a evolução da civilização, como era de desejar. As palavras das quais se serve encontram-se marginalizadas, sem ligação real à linguagem corrente que se desenvolveu noutras direções. (...) as coisas da fé tornaram-se estranhas ao nosso mundo”<sup>258</sup>.

Ora, considerando este cenário, como intervir numa sociedade infetada com a asfixia do vazio, onde muitos já não são mais do que sombras das suas próprias sombras?

O cristianismo, pelo modo como encara a realidade, apesar da consciência das suas fragilidades, não cruza os braços, não o pode fazer! Perante os quadros de angústia cada vez mais recorrentes, diante da vil invasão de “cadeias de ouro”<sup>259</sup> que nos aprisionam numa espécie de noite sem luar, encontramos a proposta de um estilo de atuar no mundo, que se despoja dessas “algemas douradas”, do valor efémero do instante e do comodismo orgulhoso que não reconhece o outro como espaço de plenitude. Por isso, a pertinência da proposta de Jesus Cristo, que sendo perfeito em si mesmo é para nós inesgotável questionamento.

No evangelho joanino encontramos, por exemplo, o modo como Jesus, ao sabiamente olhar para o seu contexto histórico, soube apelar ao valor da unidade<sup>260</sup> do povo, defendendo a premente dimensão da fraternidade<sup>261</sup>, revelando vastos traços de uma humanidade<sup>262</sup> que procura estar atenta aos que reclamam para si um olhar cúmplice e terno.

---

<sup>258</sup> Bernard SESBOÛE, *Pensar e viver a Fé no Terceiro Milénio*, Coimbra, Gráfica de Coimbra, 2001, 90.

<sup>259</sup> Ignacio LARRAÑAGA, *O pobre de Nazaré. O que precisamos de saber sobre Jesus*, op. cit., 391.

<sup>260</sup> Cf. Jo 10,16; Jo 11, 52; Jo 17, 21-24; Jo 19,23.

<sup>261</sup> Cf. Jo 13,13; Jo 13, 15; Jo 13, 31-35; Jo 15,12-13.

<sup>262</sup> Cf. Jo 1,14; Jo 6, 53-54; Jo 19, 34.

Olhando para o agir de Jesus não podemos ficar indiferentes ao modo como por Ele somos convidados a atuar no mundo. De facto, a resposta à pergunta “qual é, afinal, o estilo de Jesus?” parece transparecer de cada uma das suas atitudes. Jesus, que não se afirmou como um moralista, nem tampouco como um ideólogo. Vem inscrever na História a possibilidade do divino, anunciando o Reino de Deus e mostrando o próprio rosto de Deus.

“As coisas que Eu vos digo não as manifesto por mim mesmo: é o Pai, que, estando em mim, realiza as suas obras. Crede-me: Eu estou no Pai e o Pai está em mim; crede, ao menos, por causa dessas mesmas obras. Em verdade, em verdade vos digo: quem crê em mim também fará as obras que Eu realizo»<sup>263</sup>”.

Perante a originalidade persistente e paciente do Evangelho, encontramos em Jesus Cristo sempre algo de novo na sua personalidade. Obrigatoriamente e inexplicavelmente, a Sua mensagem de salvação consegue apegar-se a cada pessoa e a cada lugar. De facto, o maior segredo do testemunho de Jesus Cristo talvez resida na intemporalidade da sua proposta de habitar o mundo. Apesar de parecer complicado, verificamos que estranhamente até é demasiado simples. Estupidamente simples! De facto, Jesus Cristo consegue ser uma marca significativa em qualquer lugar, perante qualquer situação humana, pois é a Sua condição humana, o Seu habitar o mundo humanamente que o justifica.

Analisando a vida de Jesus, verificamos que uma série de circunstâncias contribuem para que a Ele possa ser legitimada a autoridade de transmitir ensinamentos e de ousar ser testemunho válido e universal. Essa legitimidade encontramos-la na Sua própria biografia, pois quando se dirige aos outros para ensinar, Jesus utiliza o que aprendeu da vida para ilustrar as mais variadas situações onde interage.

Percorrendo a proposta de leitura da biografia do *pobre de Nazaré*, de Larrañaga, encontramos um Jesus que sabe bem o que a vida custa, pois Ele foi sempre alguém que se “ocupou de tarefas de construção”<sup>264</sup>. Era carpinteiro, não um filósofo ou artista que bastamente divagam sobre teorias e se perdem no emaranhado das palavras. Não. Jesus apresenta um estilo de ensinar que se baseia no concreto da vida, nas coisas tangíveis, tão reais como os pedaços de madeira que teve de transformar.<sup>265</sup>

A sua pedagogia é, assim, bem diferente da dos escribas ou dos rabinos. Ele falava daquilo que vivenciava, tendo vivido o que ensinou, confirmando cada ensinamento com

---

<sup>263</sup> Jo 14, 10-12.

<sup>264</sup> Ignacio LARRAÑAGA, *O pobre de Nazaré...*, op. cit., 20.

<sup>265</sup> Cf. *Ibidem*.

exemplos práticos e próximos das pessoas a quem se dirigia, de tal maneira que elas se “maravilhavam com o seu ensinamento, pois ensinava-os como quem tem autoridade e não como os doutores da Lei”<sup>266</sup>.

Falando a partir da vida, Jesus entusiasmava o povo, semeava o otimismo. Nele viam o exemplo claro de viver em Deus e para Deus, Nele encontrando conforto e a partir dele delineando a ação quotidiana. E, de facto, pouco a pouco, pela leitura dos Evangelhos, vamos percebendo que Jesus se foi transformando num trabalhador competente, “dos que sabem calcular com precisão as medidas e as dimensões, o preço o valor das coisas”<sup>267</sup>. É recorrendo a essa sabedoria, que aprendeu com o calcorrear de cada dia, que Ele adquire e legitima autoridade para anunciar o Reino de Deus. Mediante o recurso a uma linguagem analógica que parte da diversidade dos acontecimentos humanos quotidianos, Jesus adota um estilo e uma pedagogia contagiante por falar daquilo que as pessoas conhecem e precisam: fala da necessidade de construir sobre a rocha e de evitar as efémeras construções na areia<sup>268</sup>, assim como deve acontecer na “construção” das relações humanas. De facto, Jesus demonstra saber de sementeiras<sup>269</sup>, de colheitas<sup>270</sup>, de redes de arrasto, sabe que os peixes pequenos são deixados no mar ainda mais algum tempo, enquanto os grandes devem ser colocados em cestas<sup>271</sup>, sabe como e quando se deve pagar a quem trabalha no fim da jornada.<sup>272</sup> Se quiséssemos procurar o sentido invisivelmente visível destas, ou de tantas outras situações que encontramos no texto bíblico, e fazer as devidas pontes para o modo como o ser humano deve agir na procura da sua realização pessoal, facilmente chegaríamos à maneira como Jesus assumiu, perante aqueles a quem se dirigia, uma forma performativa de encarar e dar resposta aos problemas quotidianos.

Ele é desafio pelo seu jeito especial, pela maneira de ser simples, pelo modo como fala e se comporta. A vida ensinou-lhe muito. Não só a Palavra é performativa, mas também a mão do Homem pode fazer milagres. Além disso, Jesus, apesar de valorizar o texto, pois conhece muito bem as escrituras, agarra-se sobretudo a cada contexto<sup>273</sup> e procura consensos, pontos em comum, desafia o instituído em prol de mudanças marcantes e significativas. Neste

---

<sup>266</sup> Cf. Mc 1, 22.

<sup>267</sup> Ignacio LARRAÑAGA, *O pobre de Nazaré...*, op. cit., 21.

<sup>268</sup> Cf. Lc 6, 4.

<sup>269</sup> Cf. Lc 8, 5.

<sup>270</sup> Cf. Lc 12, 18; Mt 21, 34.

<sup>271</sup> Cf. Mt 13, 47-48.

<sup>272</sup> Cf. Mt 20, 8.

<sup>273</sup> Cf. Ignacio LARRAÑAGA, *O pobre de Nazaré...*, op. cit., 23.

domínio, tantos os exemplos. Apreciamos especialmente o da Samaritana a quem Jesus se dirige para pedir água e a quem Jesus acaba por dar a água da vida eterna.<sup>274</sup>

Jesus é, assim, um autêntico Mestre de humanidade, por ter sido verdadeiramente humano com todos os predicados que lhe podemos atribuir. Por isso, não se afirmou como um líder autoritário, que fala de cima para baixo, num dinamismo vertical, mas exatamente ao contrário. Parte da base. De uma base tão radical que para ser o primeiro se colocou em último, ao serviço de todos. Este foi e é, provavelmente, o seu grande ensinamento: o da humildade radicada no amor incondicional ao próximo e a Deus<sup>275</sup>.

Diz-nos Theobald que o que é “«único» em Jesus de Nazaré é a sua santidade e a sua maneira de se comunicar aos outros”<sup>276</sup>. Não é um estratega, mas Alguém que vive e saboreia a vida na relação profunda com os outros, apresentando uma hospitalidade absolutamente única.<sup>277</sup>

Jesus indica o caminho de um cristianismo que não impõe a sua identidade a ninguém. Propõe-se a partir do valor da liberdade, comunicando com a Sua presença, irradiando uma proximidade que vai ao encontro da pessoa, olhando-a, escutando-a numa nova maneira de ver o mundo e de nele se situar.

“O projeto de Jesus, a sua visão sobre e a Humanidade, sobre o presente e sobre o futuro, sobre a vida e a morte, sustentou e sustenta muitos caminhos e esperanças, da mesma forma que é apoio nos contratempos e nas adversidades”<sup>278</sup>. Por isso, o estilo especial de Jesus de habitar o mundo é uma proposta genuína e válida, uma vez que a Sua vida “reproduz a vida de todos os homens e mulheres que viveram e viverão à face da terra [...]. Os seus sentimentos não estão acima dos sentimentos humanos, mas transpõem-nos em profundidade”<sup>279</sup>.

E, não será difícil percebermos com quem é que Jesus se identificou mais: os pobres, os pequenos, os ignorados e os simples, os doentes e as crianças, os sem voz afastados dos grandes poderes e das plataformas de decisão. Durante a vida, ouviu súplicas de gente desconhecida que reclamavam para si uma oportunidade de viver em plenitude. Jesus não ignorou os marginalizados, os pecadores, antes pelo contrário, partiu muitas vezes em sua

---

<sup>274</sup> Cf. Jo 4, 1-41.

<sup>275</sup> Apenas a título de exemplo - Cf. Mateus 5, 43-44; 1 Jo 3, 11; 1 Jo 3, 16; Col 3, 12-15; 1 Tes 3, 12; 1 Cor 16, 14.

<sup>276</sup> Christoph THEOBALD, *Le christianisme comme style – Une manière de faire de la théologie en postmodernité*, vol. II, Les Éditions du Cerf, Paris, 2007, 822.

<sup>277</sup> Cf. *Ibidem*, vol. I, op. cit., 61; Cf. *Catecismo da Igreja Católica*, op. cit., n.º 1387.

<sup>278</sup> Armand PUIG, *Jesus. Uma Biografia*, op. cit., 661.

<sup>279</sup> *Ibidem*, 662.

defesa. Criticou energicamente os abusos do poder, a religiosidade satisfeita consigo própria e auto-complacente.<sup>280</sup>

No fundo, falarmos do *estilo de Jesus habitar o mundo* é reiterarmos a sua predileção pela pessoa, defendendo a sua dignidade de filhos de um mesmo Deus.

Além disso, uma última palavra, apesar deste ser um tema sem fim, para o modo como o próprio Jesus cativa: através do contacto face a face, falando a sós, comunicando com uma linguagem simples e eficaz, a linguagem da parábola.<sup>281</sup> Saliente-se ainda o modo de Jesus convocar. Ao procurar os doze, Ele não pretende transformar os discípulos em ativistas ansiosos pela eficácia, nem em trabalhadores que recebem à comissão pelo número de fiéis que conseguem converter. Não. São eles que assumem, mais tarde, a consciência de que o que aprenderam foi de tal ordem importante que não pode ficar esquecido no abismo do passado: é necessário lutar pelo valor da compaixão, é indispensável não calar a voz quando nos deparamos com a injustiça, vencendo-a pelo paradigma do perdão e não da vingança; é imprescindível que os outros, que não puderam conhecer este Jesus Cristo como eles, recebam de modo ininterrupto a Palavra que os transformou.

O rasto de Jesus Cristo é uma *corrente que passa* através das palavras que atingem profundamente o coração dos que na multidão O ouvem. Nelas encontram os desejos que são seus, os desafios da vida como ela é, sinais de que a presença do *Verbo Encarnado* entre nós desperta em quem O ouve uma esperança renovada para encarar o futuro.<sup>282</sup>

Jesus apresenta um estilo absolutamente irracional, porque a simplicidade que o caracteriza é de difícil entendimento num mundo como o nosso, que tende em complicar o simples e simplificar demasiado o que deve ser realmente refletido.

Nesse sentido, o estilo de Jesus incita-nos constantemente à ressurreição das pessoas e dos povos, a encarar a dureza da vida com ferramentas de humanidade que não nos deixem cair no marasmo da solidão.

---

<sup>280</sup> Cf. *Ibidem*.

<sup>281</sup> Cf. Bernard SESBOÛE, *Pensar e viver a Fé no Terceiro Milénio*, op. cit., 295.

<sup>282</sup> Cf. *Ibidem*, 293.

#### 4. Habitar um mundo em crise

Sem recorrermos a nenhum estudo científico, parece-nos relativamente pacífico afirmar que a palavra *crise* está seguramente no *top* das mais usadas na atualidade de todo o mundo. É utilizada nos mais vastos domínios: a crise financeira, a crise de identidade, a crise do Estado, a crise da idade, a crise familiar, a crise de valores, a crise da religião... parece uma praga que nos assola os dias. Aparenta mesmo que, ao invocar tantas vezes o conceito, procuramos sobretudo uma espécie de desculpabilização do que nos tem acontecido... ou porque “a vida é mesmo assim”, ou pior, “estamos assim porque a culpa é dos outros”...

Na verdade, o mundo enfrenta hoje um desafio muito grande. Tendo em consideração as alucinantes mudanças, as reviravoltas constantes nos mecanismos de poder, as incertezas para pagar a tempo e horas as contas da casa, as dificuldades para educar, a falta de coragem para dar tempo aos outros, o modo como encaramos o presente e o futuro, são tudo ocasiões que nos obrigam a um repensar sério acerca do modo como vivemos.

Segundo o dicionário de língua portuguesa, a palavra “crise” vem do grego *krisis* e significa “fase decisiva de uma doença”. Dentre os vários significados encontrados, *crise* pode ser “ação ou faculdade de distinguir”, “ação de escolher”, “decidir”, “julgar”, “momento perigoso e decisivo”, “estado de incerteza”.<sup>283</sup> A partir desta conceituação, percebemos que o termo não aponta necessariamente para a perspectiva negativista com que a nossa sociedade a tem trajado.

Efetivamente, *crise* aponta para um momento especial, marcante, decisivo. Se por um lado, *crise* é “perigo”, por outro é também “oportunidade”. E ambos os conceitos andam habitualmente muito próximos um do outro. As decisões que se tomam nestes períodos, em momentos de crise, devem ter em consideração que a fragilidade das situações pode constituir-se como uma oportunidade única para fazer as reformas necessárias, adequando ao contexto novo os novos paradigmas.

Se considerarmos a equação  $Crise = perigo + oportunidade$ , ao percorrermos os cálculos da resolução de cada *crise*, encontramos muitas incógnitas, mas também coeficientes que nos permitem chegar aos resultados que se validam. Além disso, as *crises* revelam o verdadeiro rosto das diversas faces de que nos servimos para viver. Caem as máscaras e revelamos com outro sentido a nossa identidade.

---

<sup>283</sup> “crise”, in Mauro de Salles VILLAR, *Dicionário do Português Atual Houaiss*, op. cit., 696.

Assim, vivendo num mundo tão impaciente como o nosso, que já não consegue esperar que o genérico de um filme termine sem pegar no comando e avançar até ao início da história, que fios de ação se podem sugerir para dar sentido às ambições do nosso tempo?

Sublinhando a opinião de Patrick Michel<sup>284</sup> quando afirma que “o religioso adquiriu desde há alguns anos uma visibilidade nova nos debates públicos, intelectuais e universitários”<sup>285</sup>, afirmando-se cada vez mais como um novo paradigma que “pode constituir o vetor de produção de novas fronteiras”<sup>286</sup> de entendimento humano e de realização humana, questionamos: concretamente, no que à religião diz respeito, quais são as linhas mestras de resposta da Igreja Católica para a *crise*, ou para as várias *crises* hodiernas, tendo em consideração que, paradoxalmente, cada vez mais ouvimos falar de um mundo *furieusement religieux*<sup>287</sup>, onde o *choque das civilizações*<sup>288</sup> inculca, ao contrário do que a modernidade veio defender, um *reencantamento do mundo*<sup>289</sup>?

Habitar um mundo em crise é uma tarefa que requer uma perícia ímpar, capaz de, ao jeito de Jesus Cristo, ajudar as pessoas a reencontrar os espaços de esperança perdidos. Parece-nos que esse valor (o da esperança), talvez mais esquecido por muitos que necessariamente perdido, tem encontrado eco numa Igreja que tem tentado ao longo de cada tempo, com as quedas que a tornam humana, apresentar sempre um rosto renovado e ajustado a cada história particular.

Por isso, porque procuramos resposta para a atualidade, destacamos o estilo de contagiante alegria e simplicidade revelado pelo atual Papa, que nos incentiva a lutar contra a "cultura do provisório" e a ousar escolher os valores perenes do Evangelho, apontando Jesus Cristo como caminho de felicidade.

Não podemos fechar o capítulo sem olhar para o estilo do Papa Francisco. Mais do que isso, ousadamente, não podemos não confrontar o seu “estilo de habitar o mundo” com o Daquele que para o Papa é fundamento último da existência: Jesus Cristo.

---

<sup>284</sup> Entre outros cargos de direção e âmbitos de formação, Patrick Michel ocupa atualmente o cargo de Diretor da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais, em Paris, onde leciona a disciplina de *Aproximações políticas do religioso*, além de apresentar no currículo um diploma no âmbito da antropologia social e histórica.

<sup>285</sup> Patrick MICHEL, “Religion et frontière”, in *Socio-anthropologie*, n.º 25-26, 2º sem. 2009/1º semestre 2010, 153.

<sup>286</sup> *Ibidem*, 165.

<sup>287</sup> Cf. Peter L. BERGER, *Le réenchantement du monde*, Paris, Bayard, 2001, 15. Citado por Patrick MICHEL, “Religion et frontière”, op. cit., 152.

<sup>288</sup> Cf. Samuel HUNTINGTON, *Le choc des civilisations*, Paris, Odile Jacob, 2000. Citado por Patrick MICHEL, “Religion et frontière”, op. cit., 152.

<sup>289</sup> Cf. Peter L. BERGER (ed.), *Le réenchantement du monde*, Paris, Bayard, 2001; Harvey COX, *Le retour de Dieu: voyage en pays pentecôtistes*, Paris, Desclée de Brouwer, 1995; Régis DEBRAY, *Dieu fin de siècle. Religion et politique*, Paris, Edition de l’Aube/Libération, 1994. Citado por Patrick MICHEL, “Religion et frontière”, op. cit., 152.

De facto, o Papa Francisco parece ter trazido à superfície a temática do estilo próprio de viver o Evangelho. E, como afirma José Tolentino Mendonça, o estilo é o “léxico da profecia” e inspira. E o “estilo” do Papa Francisco “interpela tanto (e tantos) por ser isto: um despojado e paterno magistério da bondade”<sup>290</sup>.

#### 4.1. Encarar o mundo a partir da “alegria” anunciada pelo Papa Francisco

O sucessor de Pedro, Francisco, tem tocado o coração humano com a sua presença de bondade.

O Papa Francisco, o primeiro da História da Igreja de origem latino-americana<sup>291</sup>, nasceu em Buenos Aires a 17 de dezembro de 1936. Jorge Mario Bergoglio, filho de emigrantes italianos na Argentina, ingressou na companhia de Jesus em 1958, tendo sido ordenado sacerdote em 1969. Tornou-se bispo auxiliar em 1992 e arcebispo em 1998, sempre na diocese da sua cidade de origem. Foi proclamado cardeal por João Paulo II no consistório de 2001 e participou no conclave que elegeu Bento XVI como Sumo Pontífice. No último conclave, realizado a 13 de março de 2013, foi eleito Papa, tendo assumido o nome de Francisco, avocando desde logo o compromisso de uma renovação social, revelando o rosto da necessidade de uma Igreja mais humilde e mais fraterna.

Desde o anúncio do seu pontificado, Francisco tem revelado surpreendentemente novos traços na sua irreverente, rica e atraente personalidade. Revela-se gradualmente o homem Francisco que insistentemente procura, não em seu nome, mas como testemunho de um nome maior, nortear a Igreja para o caminho que leve verdadeiramente a Cristo ressuscitado.

Agora, passado pouco mais de um ano de ter sido sufragado, vemos no 266º timoneiro da Igreja Católica uma humildade que sorri, num estilo próprio, simultaneamente despojado e recolhido, corajosamente imerso no mundo ao qual não foge, mas se entranha com toda a sua humanidade. Vemo-lo a pagar a conta do hotel como qualquer outro cliente, apaixonamo-nos por não se deixar aprisionar pelo instituído porque as *regras assim o ditam*. “Vimo-lo e ouvimo-lo rir à gargalhada sob os lambris do Vaticano, alegrando a atmosfera fria e constrangida que habitualmente reinava no antigo e solene palácio romano”<sup>292</sup>.

---

<sup>290</sup> Cf. José TOLENTINO MENDONÇA, “O magistério da bondade”, in *Agência Ecclesia*, texto disponível online em <http://agencia.ecclesia.pt/cgi-bin/noticia.pl?id=95148> [Consultado em 2014-04-15].

<sup>291</sup> Antes de Francisco, o último Papa não europeu foi Gregório III, proveniente da Síria (cujo papado decorreu entre os anos 731 e 741).

<sup>292</sup> Michel COOL e António MARUJO, *FRANCISCO, pastor para uma nova época*, Águeda, Paulinas Editora, 2013, 10.

As suas palavras são mensagens de proximidade, revela um forte apelo à solidariedade humana, à cumplicidade de gestos, à não resignação perante as dificuldades, à persistência e à ousadia.

Desde a sua primeira saudação da varanda da Basílica Vaticana, na bênção apostólica *Urbi et Orbi*, Francisco desvela o sentido que quer dar à vida da Igreja enquanto responsável máximo dessa estrutura de fé. Recordemos essas palavras:

“E agora iniciamos este caminho, Bispo e povo... este caminho da Igreja de Roma, que é aquela que preside a todas as Igrejas na caridade. Um caminho de fraternidade, de amor, de confiança entre nós. Rezemos sempre uns pelos outros. Rezemos por todo o mundo, para que haja uma grande fraternidade. Espero que este caminho de Igreja, que hoje começamos e no qual me ajudará o meu Cardeal Vigário, aqui presente, seja frutuoso para a evangelização desta cidade tão bela<sup>293</sup>”.

Recuperamos ainda a sua intervenção no seu primeiro *Angelus* dominical. Ali o Papa Francisco, servindo-se de um humor que o vem caracterizando, convida-nos à radicalidade do valor da misericórdia:

“Nestes dias, pude ler o livro de um Cardeal – o Cardeal Kasper, um teólogo estupendo, um bom teólogo – sobre a misericórdia. Aquele livro fez-me muito bem. (Não julgueis que estou a fazer publicidade dos livros dos meus Cardeais, porque não é isso...!) É que [o livro] me fez mesmo bem, muito bem... O Cardeal Kasper dizia que a melhor sensação que podemos ter é sentir misericórdia: esta palavra muda tudo, muda o mundo. Um pouco de misericórdia torna o mundo menos frio e mais justo. Precisamos de compreender bem esta misericórdia de Deus, este Pai misericordioso que tem tanta paciência<sup>294</sup>”.

---

<sup>293</sup> Bênção Apostólica "urbi et orbi", primeira saudação do Papa FRANCISCO, sacada central da basílica vaticana, quarta-feira, 13 de março de 2013. Texto disponível *online* em [http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2013/march/documents/papa-francesco\\_20130313\\_benedizione-urbi-et-orbi.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2013/march/documents/papa-francesco_20130313_benedizione-urbi-et-orbi.html) [consultado em 2014-04-15]. Também disponível em Paulo AIDO, *Francisco - o Papa dos pobres*, Lisboa, Zebra Publicações, 2013, 57.

<sup>294</sup> PAPA FRANCISCO, *ANGELUS*, Praça de São Pedro, domingo, 17 de março de 2013. Texto disponível *online* em [http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/angelus/2013/documents/papa-francesco\\_angelus\\_20130317.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/angelus/2013/documents/papa-francesco_angelus_20130317.html) [consultado em 2014-04-15]. Também disponível em Paulo AIDO, *Francisco - o Papa dos pobres*, op. cit., 65-66.

Transcrevemos as palavras do Sumo Pontífice precisamente para sublinhar o estilo coloquial com que se dirige às pessoas, incitando-as a habitar o mundo de forma mais justa, menos fria, mais humana e familiar. O caminho para viver no mundo desta maneira, entende o Papa, consegue-se pela via do perdão, ao qual somos insistentemente desafiados a adotar como estilo de viver:

“Deus nunca Se cansa de nos perdoar [...] nós [é que] às vezes nos cansamos de pedir perdão. Não nos cansemos jamais, nunca nos cansemos! Ele é o Pai amoroso que sempre perdoa, cujo coração é cheio de misericórdia por todos nós. E, por nossa vez, aprendamos também a ser misericordiosos para com todos<sup>295</sup>”.

Desde os primeiros instantes, encontramos no atual Papa muitos traços do santo de Assis, cujo nome assumiu como seu. Parece-nos que é uma questão de atitude, de simplesmente se ser vertiginosamente humano, interpelando-nos a rezar a vida pela via prática da humildade.

Num primeiro gesto, impregnado de simbolismo, Francisco abdica do capelo escarlate que os soberanos pontífices usam sobre os ombros. Abdicou de mordomias “a que tinha direito” enquanto Papa. Preteriu a limusina e foi de autocarro até à Casa de Santa Marta onde estava alojado (e onde ainda reside) antes do conclave com os outros cardeais. Ao almoço encontramos-lo muitas vezes na fila do *self-service*, renunciando ser servido, por entender que o valor do estar ao serviço do outro e não estar à espera de ser servido pelo outro é marca (não original - porque provem de uma fonte originante) da identidade que apostola. Nos primeiros meses do pontificado, vê-se a calçar, já meios gastos, os sapatos que usava na Argentina e não os múleos papais.

Têm sido imensos os gestos da enorme simplicidade da Papa Francisco.

Algo está aqui errado? Julgamos que não. Ao *dispensar as benesses de ser Papa*, afirma, “de forma eloquente, a sua liberdade”<sup>296</sup>. Começamos a conhecer pouco a pouco uma figura de bondade, reflexo da essência da gramática cristã que não precisa de ser ensinada. Todos percebem os gestos simples, os sinais que se deixam ilustrar pelo mundo e no mundo, as histórias que não divagam, mas concretizam o que muitos vivemos e conhecemos do dia-a-dia.

---

<sup>295</sup> *Ibidem*.

<sup>296</sup> Paulo AIDO, *Francisco - o Papa dos pobres*, op. cit., 17.

Apesar de apenas ter decorrido um ano, muitas são as linhas de texto escritas sobre este Papa do Mundo Novo. Francisco vem dar seguimento ao ministério do seu predecessor, não é novidade nesse domínio. A contemporaneidade não dará tréguas a Francisco, assim como não as deu aos Papas que o antecederam. Destacamos as palavras de Isabel Varanda, professora de Teologia na Universidade Católica, quando à agência *Ecclesia* recordou e comparou os primeiros dias dos pontificados de João Paulo II, de Bento XVI e de Francisco:

“João Paulo II começou o seu pontificado e as suas primeiras palavras oficiais foram no sentido de as pessoas não terem medo de Jesus Cristo. Bento XVI, de algum modo, em outros contextos, passou a mesma mensagem, para que as pessoas não tivessem medo de ser cristãs, não tivessem medo do Evangelho. O Papa Francisco disse o mesmo, não de forma tão exortativa, mas quase como um conforto, que as pessoas não devem ter medo da bondade ou mesmo da ternura. Isto é espantoso, porque marca aqui um tom de afabilidade, de emoção, convida a libertarmo-nos da aridez e de uma legislação fria e dura, mostra a intenção de evangelizar o poder, não no sentido de um poder frio, cáustico, insensível, mas de um poder caloroso, afável, humano”<sup>297</sup>.

Deste modo, percebemos um pouco melhor que Francisco, apesar de não ser pioneiro nas palavras e no sentido que dá ao seu magistério, apresenta um estilo diferente dos outros Papas. De resto, cada um, mediante os dons próprios, afirmou uma concreta maneira de habitar e humanizar o mundo, nele deixando uma indelével marca.

A escolha de abordar o pensamento e o “estilo de habitar o mundo” de Francisco em detrimento do contributo e pensamento de outros Papas, particularmente dos dois mais recentes, nada tem a ver com maior ou menor simpatia com a figura, mas enquadra-se num critério de observação crítica do contexto contemporâneo.

Com Francisco nasceu uma nova “alma” na Igreja, alastrou-se e tem proliferado uma renovada vaga de entusiasmo e de esperança na opinião pública, que foi cativada desde o início. Apesar disso, não podemos entender o Papa como uma figura sensacionista que procura ser mediatizada e que gosta de estar *nas luzes da ribalta*. É acarinhado pelas pessoas, porque as acarinha e ri com elas.

---

<sup>297</sup> *Ibidem*, 31.

Paulo Aido intitula-o como “O Papa dos pobres” na sua obra de 2013<sup>298</sup>. Percorrendo a obra ainda agora mencionada, encontramos nas palavras do autor uma boa réplica de como o mundo tem olhado para esta figura carismática que conquista pelo “sorriso franco e aberto”<sup>299</sup>, numa atitude sempre tranquila e bem-disposta, apesar de todos os (a)pesares do exercício da sua função, enquanto representante máximo da Igreja.

Não podemos descartar expressões como “boa noite e bom descanso” ou “bom domingo e bom almoço”, com as quais termina alocações, intervenções junto das multidões, e seguramente também nos ambientes mais familiares, que nos recordam a urgência de nos olharmos como irmãos. Recordamos o momento em que o Papa ao ver Cesare Cicconi, um paralítico entre a multidão, desce do automóvel e o saúda com carinho. Através destes e doutros, muitos outros, gestos de proximidade, o Papa fala connosco como fazem os amigos, os velhos conhecidos, as pessoas de quem gostamos. Mediante estas atitudes, através das suas palavras e dos seus generosos gestos de afabilidade, humaniza e humaniza-se o mundo, esse lugar que, nalguns momentos históricos, parece ter esquecido o valor da relação humana.

Francisco apresenta um modo interessante e uma proposta intensa para habitar o mundo hoje: não se preocupa demasiado com o protocolo, está disposto a enfrentar a imprevisibilidade e fala de coração aberto. Exatamente por este motivo, pela transparência de coração que demonstra, as suas palavras chegam rapidamente ao coração de quem as escuta. Não é assim que acontece na vida também?

Vemos em Francisco um arauto de um renovado mundo, defende o Evangelho e valoriza o ser humano. Os cristãos são instigados a viver sem medo, com coragem para enfrentar o mundo em transformação.<sup>300</sup>

Na missa inaugural do seu pontificado, a 19 de março, dia de S. José, o Papa Francisco, no início do magistério petrino e refletindo sobre si próprio e sobre a função a que está Altamente chamado, afirma o seguinte:

“É certo que Jesus Cristo deu um poder a Pedro, mas de que poder se trata? À tríplice pergunta de Jesus a Pedro sobre o amor, segue-se o tríplice convite: apascenta os meus cordeiros, apascenta as minhas ovelhas. Não esqueçamos jamais que o verdadeiro poder é o serviço, e que o próprio Papa, para exercer o poder, deve entrar sempre mais naquele serviço que tem o seu

---

<sup>298</sup> Cf. Paulo AIDO, *Francisco - o Papa dos pobres*, Lisboa, Zebra Publicações, 2013.

<sup>299</sup> *Ibidem*.

<sup>300</sup> Cf. *Ibidem*, 143.

vértice luminoso na Cruz; deve olhar para o serviço humilde, concreto, rico de fé, de São José e, como ele, abrir os braços para guardar todo o Povo de Deus e acolher, com afeto e ternura, a humanidade inteira, especialmente os mais pobres, os mais fracos, os mais pequeninos, aqueles que Mateus descreve no Juízo final sobre a caridade: quem tem fome, sede, é estrangeiro, está nu, doente, na prisão (cf. Mt 25, 31-46)<sup>301</sup>.

Como constatamos, o poder do Papa reveste-o de uma autoridade *sui generis*. Configurada ao jeito de Jesus Cristo, a figura do Papa tem o “poder de servir”. Que estranho poder e, contudo, tão coerente face ao exemplo deixado por Jesus Cristo! O Bispo de Roma é chamado a ser sinal visível destas palavras, de ser âncora firme e de levar constantemente ao mundo a Luz, não a sua, mas a de quem o ilumina.

Imerso no contexto de hoje, que conhecemos tão disperso, muitos são os desafios concretos que o atual Sumo Pontífice tem de enfrentar. Os “tempos não serão fáceis para o sucessor de Bento XVI”<sup>302</sup>, afirma Paulo Aido que, citando a vaticanista Paloma Gómez Borrero, identifica os problemas da descristianização da sociedade e da cultura, os escândalos ocorridos no seio da Igreja, os hábitos da Cúria e a necessidade de desburocratizar diversos vícios institucionalizados como aspetos que devem ser corrigidos.<sup>303</sup> Neste domínio específico, o Papa foi, na homilia de 4 de abril, em frente dos funcionários do Banco do Vaticano, muito claro nos seus propósitos quando afirma que “a Igreja não é uma ONG<sup>304</sup>, é uma história de amor”<sup>305</sup>.

Assim, um dos grandes desafios que a Igreja enfrenta hoje é este: o de passar de uma lógica de poder, para uma lógica de serviço<sup>306</sup>. Ou melhor, a Igreja é chamada a exercer o seu poder estando ao serviço, ouvindo a voz daqueles que a não têm e também daqueles que são vozes críticas da Igreja. Para isso, é fundamental arregaçar as mangas, enfrentar as situações incómodas e não as velar com rodeios. O mundo de hoje não permite jogos de esconde-esconde nem de meias-verdades. Nisso, ele (o mundo) é implacável.

---

<sup>301</sup> Homilia do PAPA FRANCISCO na Praça de São Pedro, terça-feira, 19 de março de 2013, Solenidade de São José. Texto disponível *online* em [http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/homilies/2013/documents/papa-francesco\\_20130319\\_omelia-inizio-pontificato.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/homilies/2013/documents/papa-francesco_20130319_omelia-inizio-pontificato.html) [consultado em 2014-04-15]. Também disponível em Paulo AIDO, *Francisco - o Papa dos pobres*, op. cit., 68-70.

<sup>302</sup> Paulo AIDO, *Francisco - o Papa dos pobres*, op. cit., 28.

<sup>303</sup> Cf. *Ibidem*.

<sup>304</sup> Cf. Jonh L. ALLAN JR, *Dez coisas que o Papa Francisco nos quer dizer*, Lisboa, Aletheia Editores, 2013, 57-60.

<sup>305</sup> Paulo AIDO, *Francisco - o Papa dos pobres*, op. cit., 28.

<sup>306</sup> *Ibidem*, 29.

Encontramos ainda no livro de Paulo Aído um leque vasto de desafios que são colocados pela contemporaneidade à Igreja. Contudo, os problemas, ou os desafios, se assim os quisermos entender, não decorrem apenas do tempo que vivemos. Já se arrastam há muito. Podemos mesmo dizer, sempre existiram. Não estes, mas outros. Estes são os deste tempo. E as mudanças, para ocorrerem, ou sucedem de modo radical e revolucionário, ou demoram bastante tempo a acontecer. Se forem profundas e estruturantes, demoraram mais tempo ainda. Não acontecem por decreto, bem o sabemos. Ainda bem. Este é um sinal de maturidade. Por isso, a necessidade de mudar com os pés assentes na terra, apesar do momento particularmente inspirador e impulsionador de mudanças que Francisco tem conseguido incutir na Igreja.

Saliente-se, entretanto, que não compete ao Papa resolver “problemas que só outros podem enfrentar”<sup>307</sup>, diz-nos António Marujo. Apesar de todo o carisma deste Papa, não podemos colocar nele “esperanças excessivas”<sup>308</sup>, pois não será ele sozinho que mudará o mundo. Mas reconheçamos que há um rumo novo que se delineia no modo como somos interpelados a enfrentar os dilemas do dia-a-dia.

Ao líder espiritual compete “chamar a atenção, centrar no essencial, apelar à justiça e à paz. E esperar que cresça a consciência sobre a urgência de um mundo mais justo e fraterno”<sup>309</sup>.

Percorrendo as linhas da sua primeira Carta Encíclica, a *Lumen Fidei*, encontramos nas palavras do Papa uma consciência clara de que o mundo de hoje precisa de sinais de esperança, de uma fé forte que arrisque sair dos marasmos e atalhos por onde se deixou levar.

“Nos tempos modernos, pensou-se que tal luz poderia ter sido suficiente para as sociedades antigas, mas não servia para os novos tempos, para o homem tornado adulto, orgulhoso da sua razão, desejoso de explorar de forma nova o futuro. Nesta perspetiva, a fé aparecia como uma luz ilusória, que impedia o homem de cultivar a ousadia do saber”<sup>310</sup>.

Como vemos, Francisco, querendo chamar o mundo à razão da fé, instrui-nos que o caminho da modernidade, na desenfreada procura de racionalizar tudo quanto vivemos,

---

<sup>307</sup> Michel COOL e António MARUJO, *FRANCISCO...*, op. cit., 107.

<sup>308</sup> *Ibidem*.

<sup>309</sup> *Ibidem*, 108.

<sup>310</sup> PAPA FRANCISCO, Carta Encíclica *Lumen Fidei*, op. cit., n.º 2.

acabou por associar a fé com a escuridão.<sup>311</sup> Por esse motivo, exorta-nos a abandonar essa “luz subjetiva, talvez capaz de aquecer o coração e consolar pessoalmente, mas impossível de ser proposta aos outros como luz objetiva e comum para iluminar o caminho”<sup>312</sup>. Esclarece, assim, que “a luz da razão autónoma não consegue iluminar suficientemente o futuro”<sup>313</sup>, na medida em que o

“Homem renunciou à busca de uma luz grande, de uma verdade grande, para se contentar com pequenas luzes que iluminam por breves instantes, mas são incapazes de desvendar a estrada. Quando falta a luz, tudo se torna confuso: é impossível distinguir o bem do mal, diferenciar a estrada que conduz à meta daquela que nos faz girar repetidamente em círculo, sem direção”<sup>314</sup>.

Na *Lumen Fidei*, o Papa Francisco, que vem completar o “esboço” já iniciado por Bento XVI<sup>315</sup>, vem dizer-nos que “para que uma luz seja tão poderosa, não pode dimanar de nós mesmos; tem de vir de uma fonte mais originária”<sup>316</sup>. Para o Sumo Pontífice, vem de Deus. Nesse sentido, a Carta Encíclica de Francisco vem desafiar o mundo a uma resposta aos dilemas atuais mediante a opção pela fé, escutando “uma Palavra que interpela pessoalmente, a um Tu que nos chama pelo nome”<sup>317</sup>.

Fazer passar a mensagem de Cristo através de uma palavra expressiva, entusiasmada, ajudando as pessoas a fazerem experiências significativas de vida é desafio. Não de hoje. De sempre! E alerta António Marujo que é necessária uma permanente atualização aos paradigmas de cada dia, em cada cultura, em cada vida. No entanto, não é uma adaptação que se requer, pois “a mensagem do Evangelho não tem de ser adaptada, no sentido de reduzida ou amputada da sua frescura e da sua originalidade. Mas deve ser inculturada, encarnada de novo”<sup>318</sup>.

Neste novo tempo da Igreja, conhecemos assim uma nova cara que nos repete insistentemente que precisamos de nos centrar no essencial, que “nenhuma regra se deve sobrepor ao espírito”<sup>319</sup>.

---

<sup>311</sup> Cf. *Ibidem*, n.º 3.

<sup>312</sup> *Ibidem*.

<sup>313</sup> *Ibidem*.

<sup>314</sup> *Ibidem*.

<sup>315</sup> Cf. *Ibidem*, n.º 7.

<sup>316</sup> *Ibidem*, n.º 4.

<sup>317</sup> *Ibidem*, n.º 8.

<sup>318</sup> Michel COOL e António MARUJO, *FRANCISCO...*, op. cit., 108.

<sup>319</sup> *Ibidem*, 109.

Numa proposta de leitura do mundo, António Marujo, observando o modo específico da figura franciscana habitar o mundo<sup>320</sup>, realça que vê neste Papa uma experiência dos primeiros séculos de cristianismo que deve ser recuperada, quando o bispo de Roma era o “primus inter pares”, ao serviço da colegialidade e da comunhão.

O jornalista António Marujo apresenta sete possibilidades de debate e reflexão que a Igreja de hoje não deve, na sua opinião, negligenciar: no primeiro “mandamento” enunciado, o autor defende que a Igreja deve, no contexto de um mundo fracionado como o de hoje, “beber da fonte do Evangelho” colocando com justiça a pessoa de Jesus Cristo no centro.<sup>321</sup>

Um segundo aspeto ressaltado é o “estilo que é um programa, uma Igreja em estado de conversão”, numa clara referência ao novo “estilo” de Francisco, de quem sublinha já terem afirmado que “os gestos do Papa Francisco são uma encíclica”. São, pelo menos, um programa desafiante, não por “efeito de imitação, mas pela urgência da conversão e do testemunho”, procurando viver a “partilha”, a “autenticidade” e a “santidade comunitária”.<sup>322</sup>

O terceiro desafio apresentado é a necessidade de a Igreja de hoje ter de ser uma “casa de acolhimento para todos”, abrindo as suas portas ao mundo, elevando a “misericórdia” e levando a sério o valor da “liberdade”.<sup>323</sup>

Num quarto momento apresenta-se o horizonte de ação do atual Papa. Marujo entende que é necessária hoje “uma Igreja de pobres, ao encontro das periferias”, numa clara referência ao modo de atuar de Francisco de Assis, que revelou uma opção preferencial pelos mais pobres e débeis, radicando a convicção de que a pessoa é imagem de Deus. Por isso, apresenta-se a “mística da compaixão” e a “necessidade de cuidar do futuro comum” como metas a alcançar.<sup>324</sup>

O quinto desafio lançado, alicerçado na pedagogia dos documentos do Vaticano II, é a da necessidade da Igreja viver constantemente em “espírito conciliar, em renovação constante”, sendo farol no mundo e reconhecendo cada vez mais a “diversidade de ministérios” que a enriquece.<sup>325</sup>

Num sexto ponto, António Marujo reafirma que as estruturas eclesiais devem “estar ao serviço do Evangelho” e nunca o contrário, ilustrando este aspeto com alguns exemplos de abusos por parte da hierarquia que mancham e não dignificam os pressupostos da existência

---

<sup>320</sup> Referimo-nos ao Papa Francisco e não ao Santo de Assis.

<sup>321</sup> Cf. *Ibidem*, 111-116.

<sup>322</sup> Cf. *Ibidem*, 117-124.

<sup>323</sup> Cf. *Ibidem*, 125-136.

<sup>324</sup> Cf. *Ibidem*, 137-150.

<sup>325</sup> Cf. *Ibidem*, 151-162.

da Igreja. Apela-se à coerência entre o que se anuncia e o modo como se concretizam as palavras ditas.<sup>326</sup>

Finalmente, o sétimo aspeto apresentado defende “uma Igreja que saiba dar sentido à vida”, pois se hoje não se coloca em questão a sobrevivência da Igreja, indagamo-nos muitas vezes acerca da relevância da sua atuação. E este é o desafio: a Igreja deve conseguir eficaz e significativamente estimular a vontade de o mundo viver a “aventura da fé”, “numa esperança que abre horizontes” e, numa alusão à 1ª carta aos Coríntios, fazendo prevalecer, sobretudo, o valor do amor.<sup>327</sup>

Deste modo apresentado o contributo de António Marujo, reconhecemos a diversidade de situações que são estímulos para a Igreja deste século. Neste sentido, o atual sucessor de Pedro, que impulsiona o mundo a “não ceder ao pessimismo”, a “não desconfiar da misericórdia de Deus”, a “defender o valor da unidade”, a “propor e não a impor a fé”, procurando “aproximar-se das pessoas”, nunca deixando em casa o “sentido de humor”<sup>328</sup>, tem uma tarefa gigantesca para cumprir. E, por isso, muitas são as questões que se levantam no sentido de se perceber se Francisco terá “estofo” para tanta diversidade.

Há, no entanto, sinais que não podemos descartar e que sobressaem da sua presença no mundo. Apesar de tanta *dor de cabeça* que tem de ir enfrentado, parece que o Papa tem alguns *trunfos na manga* para não cair em depressão. Um desses segredos parece-nos ser o de viver cada dia com alegria, valor que queremos aqui sublinhar. Encontramo-la disseminada por todo o lado onde encontramos Francisco: basta-nos olhar para as fotografias e ali a encontramos, ou no sorriso aberto ou na serenidade da presença; além disso, ao lermos cada um dos seus textos, quer os escritos enquanto Francisco, quer os anteriores, percebemos que as palavras riem por terem sido escritas por quem foram.

É o próprio Papa que nos revela a origem dessa alegria “missionária”, que é “consolação”, “sinal de harmonia e da unidade”, “sinal de edificação” que “nos abre a liberdade de filhos de Deus”, dado que deixamos de viver “aprisionados” pelos dilemas que nos coagem a existência.<sup>329</sup>

Na sua obra *Mente Aberta, Coração Crente*, o Sumo Pontífice esclarece como e por que motivo vive na alegria:

---

<sup>326</sup> Cf. *Ibidem*, 151-175.

<sup>327</sup> Cf. *Ibidem*, 176-183.

<sup>328</sup> Podemos encontrar todas estas expressões no livro *Dez coisas que o Papa Francisco nos quer dizer*, Lisboa, Aletheia Editores, 2013, de Jonh Allen L. Jr., correspondente sénior do *National Catholic Reporter* e vaticanista sénior da CNN. Estas reflexões foram escritas pelo autor em Roma, onde Allen cobriu o final do pontificado de Bento XVI e a eleição do Papa Francisco.

<sup>329</sup> Cf. Jorge BERGOGLIO (Papa FRANCISCO), *Mente Aberta, Coração Crente*, Amadora, Nascente Editora, 2013, 25-29.

“Trata-se da alegria provocada pelo dom de Deus (*Lc* 1, 14; *Rm* 15, 13), pela visita do próprio Deus (*Lc* 1, 41-44). A alegria que nos domina quando somos capazes de compreender toda a história da salvação (*Lc* 1, 47) ou de a prever na fé (*Jo* 8, 56; *I Pe* 4, 13). A alegria, fruto da presença do Espírito Santo (*Lc* 10, 21). Essa alegria que nos fortalece nas provações (*Lc* 6, 23; *Heb* 10, 34; *Rm* 12, 12; *I Pe* 1, 6; *2 Cor* 6, 12) e nos acompanha, tal como aos apóstolos, no nosso trabalho evangelizador (*Lc* 24, 52; *At* 13, 52) porque é sinal da presença quotidiana do Senhor (*Mt* 28, 20). Uma alegria essencialmente apostólica até ao ponto de consolidar a paternidade e a filiação apostólicas (*Fl* 1, 25; 4, 1; *Fl* 7; *I Jo* 1, 4; *2 Jo* 12). E convida-nos a que essa alegria seja plena”<sup>330</sup>.

Esta parece ser, de facto, uma das marcas mais estimulantes de Francisco: não ceder à tristeza, não viver nas “trevas”, mas viver e anunciar a “alegria inefável” que lhe é comunicada pelo Espírito Santo. A sua atitude é a de uma presença que experimenta a “imperturbabilidade do Espírito que permanece mesmo nos momentos mais dolorosos”<sup>331</sup>, uma atitude de serena e “profunda paz”, de uma “tranquilidade”<sup>332</sup> que vence a agitação nefasta dos dias.

Assim, a comunidade cristã e o mundo são convocados pelo Papa a viver na alegria. Pede-nos Francisco:

“sem necessidade de sair de uma visão realista, que as comunidades cristãs se convertam em lugares de alegria onde todos os seus membros se entreguem ao discernimento dos aspetos positivos das pessoas e dos acontecimentos”<sup>333</sup>.

A alegria anunciada por Francisco é aquela que genuinamente sorri e transparece no trabalho diário, na defesa do valor da caridade e na contínua proximidade com quem se cruza connosco no dia-a-dia.<sup>334</sup>

---

<sup>330</sup> *Ibidem*, 26.

<sup>331</sup> *Ibidem*, 26.

<sup>332</sup> Cf. *Ibidem*, 27.

<sup>333</sup> *Ibidem*, 27.

<sup>334</sup> Cf. *Ibidem*, 30-33.

Pouco a pouco, vamos conhecendo o homem que revela uma paixão enorme pela vida e pela abertura ao mundo. Exorta-nos a uma conduta de encontro, de amizade, de partilha, de relação humana saudável que procure o bom e o bem que temos.

Dentre a bibliografia que aqui poderíamos ainda citar (além das já referidas), para não cansar o leitor, destacamos telegraficamente apenas mais duas obras, ambas da autoria de Jorge Bergoglio, atual Bispo de Roma, que poderão ajudar a perceber melhor de que modo o chefe de Estado do Vaticano tem conseguido revelar a face da alegria no modo com habita o mundo. *Só o Amor nos Salvará*<sup>335</sup> e *Sobre o Céu e a Terra*<sup>336</sup> são textos onde encontramos rasgos do pensamento bergogliano/Franciscano. Ali, o Papa, ainda na qualidade de cardeal, discorre sobre temas com uma abrangência temática muito vasta e muitos deles considerados delicados pelo modo como a Igreja se posiciona face a algumas problemáticas hodiernas.

Nas páginas do primeiro livro referido<sup>337</sup>, encontramos a recolha de um conjunto de textos com várias intervenções do cardeal Jorge Bergoglio: cartas, mensagens, homilias, intervenções em congressos e conferências, onde o cardeal aborda, entre outros, os temas da escravatura humana, a paz, o trabalho, os problemas de jovens e crianças a viver na rua, a dívida social, a vida, a fé, a hipocrisia e a mundanidade, o lugar dos cristãos no mundo, a urgência de evangelizar o mundo revelando-lhe a face de Deus. Nestes textos, percebemos as suas interpelações do mundo e a intenção dos seus discursos – há um convite a que deixemos Cristo “atravessar “o umbral da nossa vida”<sup>338</sup>, configurando-a com Ele, Porta de acesso a Deus.

Na segunda referência bibliográfica mencionada<sup>339</sup>, Francisco, através de longas conversas com o amigo Rabino Abraham Skorka, partilha a sua visão do mundo e do futuro da religião, assumindo opiniões sobre muitos e controversos temas da atualidade, mesmo os mais polémicos: Deus, o diabo, a mulher, a educação, o divórcio, o dinheiro, a culpa, a morte, o poder, o comunismo, o capitalismo, o conflito israelo-árabe, entre outros. Nesta obra, um aspeto que sobressai é o de se transmitir uma clara intenção de corrigir a “cultura do desencontro” e impulsionar cada vez mais a necessidade de uma “cultura de encontro”, deixando o mundo de “construir muralhas” e passando a “construir pontes” na relação humana<sup>340</sup>. Há um claro apelo ao diálogo, à procura de pontos em comum, valorizando-os, por oposição ao que muitas vezes acontece na relação humana quando o que mais fazemos é

---

<sup>335</sup> Jorge BERGOGLIO (Papa FRANCISCO), *Só o Amor nos Salvará*, Cascais, Lucerna Editora, 2013.

<sup>336</sup> Jorge BERGOGLIO (Papa FRANCISCO) e SKORKA, Abraham, *Sobre o céu e a Terra*, Lisboa, Clube do Autor, 2013.

<sup>337</sup> Jorge BERGOGLIO (Papa FRANCISCO), *Só o Amor nos Salvará*, op. cit.

<sup>338</sup> *Ibidem*, 9.

<sup>339</sup> Jorge BERGOGLIO (Papa FRANCISCO) e SKORKA, Abraham, *Sobre o céu e a Terra*, op. cit.

<sup>340</sup> Cf. *Ibidem*, 9.

encontrar os pontos de rutura e, apoiados sempre neles, apontar o dedo aos outros. Neste sentido, o Papa reconhece que o diálogo com o seu amigo rabino é muito profícuo, pois confessa: “com Skorka nunca tive de negociar a minha identidade católica, tal como ele não o fez com a sua identidade judaica”<sup>341</sup>. Este livro é um desafio, uma insistência para que caminhemos no mundo de mãos dadas, numa atitude de respeito e de afeto pelo outro nosso irmão e companheiro de jornada, ainda que o reconheçamos muito diferente de nós, no pensar, no agir ou no acreditar.

O “alegre” Francisco é um desafio para que o mundo conheça melhor a figura que o ilumina. Jesus Cristo, mediante o Papa, pede-nos que honremos e aceitemos os outros na qualidade de próximos. Eles são o nosso próximo, o nosso irmão e com eles somos constantemente provocados a viver o mandamento do amor.<sup>342</sup>

#### 4.2. *O paradigma de habitar o mundo com o sentido da fraternidade*

“Assimilada e aprofundada em família, a fé torna-se luz para iluminar todas as relações sociais. Como experiência da paternidade e da misericórdia de Deus, dilata-se depois em caminho fraterno. Na Idade Moderna, procurou-se construir a fraternidade universal entre os homens, baseando-se na sua igualdade; mas, pouco a pouco, fomos compreendendo que esta fraternidade, privada do referimento a um Pai comum como seu fundamento último, não consegue subsistir; por isso, é necessário voltar à verdadeira raiz da fraternidade. Desde o seu início, a história de fé foi uma história de fraternidade, embora não desprovida de conflitos”<sup>343</sup>.

O recente apelo do Papa Francisco à experiência da fraternidade humana é, digamo-lo, difícil de concretizar. Não é impossível de alcançar, parece-nos, mas é difícil atingir um patamar de fraternidade estável, que permita sonhar com um mundo com muito menos conflitos, onde a violência se esvaneça com o sinal das mãos estendidas – as que oferecem e as que acolhem a presença dos outros em nós.

Todos percebemos o alcance destas palavras quando ouvimos as notícias diárias e percebemos que este é um valor que parece ter hibernado, sobretudo nalguns pontos do planeta onde o número de tempestades humanas frequentemente ocorre.

---

<sup>341</sup> *Ibidem*, 10.

<sup>342</sup> Cf. Lc 10, 25-37.

<sup>343</sup> PAPA FRANCISCO, Carta Encíclica *Lumen Fidei*, op. cit., n.º 54.

Ao percorrermos a nossa História, a da humanidade, encontramos, em cada momento histórico, a narração, ou narrações, de situações onde se marcou falta de presença à fraternidade humana. De facto, aparentam serem mais assíduas as situações de conflito, e mais facilmente mencionáveis, que propriamente as de proximidade e de familiaridade humanas. As fronteiras que nos habitam continuam a ser motivos fortes para que nos afastemos uns dos outros.

Queremos, por isso, neste ponto do nosso trabalho voltar a problematizar o valor, a pertinência, a urgência e a atualidade da palavra fraternidade. Fazemo-lo, num primeiro instante e telegraficamente, acompanhando de perto o roteiro do *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*, adiante designado com a sigla CDSI, de modo a apresentá-la e a recordá-la [a fraternidade] novamente como proposta para este *mundo em crise* e como desafio concreto para o habitar num estilo cristão.

Afirma o CDSI, no número quatro, que

*“Ao descobrir-se amado por Deus, o homem compreende a própria dignidade transcendente, aprende a não se contentar de si e a encontrar o outro, numa rede de relações cada vez mais autenticamente humanas. Feitos novos pelo amor de Deus, os homens são capacitados a transformar as regras e a qualidade das relações, inclusive as estruturas sociais: são pessoas capazes de levar a paz onde há conflitos, de construir e cultivar relações fraternas onde há ódio, de buscar a justiça onde prevalece a exploração do Homem pelo Homem. Somente o amor é capaz de transformar de modo radical as relações que os seres humanos têm entre si. Inserido nesta perspectiva, todo o Homem de boa vontade pode entrever os vastos horizontes da justiça e do progresso humano na verdade e no bem”<sup>344</sup>.*

Na identidade cristã, o valor da fraternidade brota, todos os dias, nas mais diversas situações, da consciência de se pertencer à mesma família. De facto, tendo em consideração o acima citado, só conseguiremos conceber as relações humanas desta forma se encontrarmos no rosto dos outros a presença de uma irmã ou de um irmão que interagem connosco constantemente. No estilo que os deve caracterizar e os convoca a habitar o mundo, os cristãos são, pela envolvimento e ritmo que devem dar à vida e pelo modo como são capacitados pelo Espírito Santo, pedras vivas e fermento da renovação do conjunto das

---

<sup>344</sup> CONSELHO PONTIFÍCIO «JUSTIÇA E PAZ», *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*, op. cit., n.º 4.

estruturas sociais, de tal modo que, com o seu contributo, se devem criar condições favoráveis à experiência da autêntica fraternidade no quotidiano.<sup>345</sup>

Por isso, a Igreja propõe e incentiva os cristãos ao compromisso e à intervenção social, numa atitude de coerência constante com os valores do Evangelho.

A valorização, a vivência e a atualização dos conteúdos do Evangelho em cada dia ajudam à “experiência da comunhão fraterna”<sup>346</sup> e à defesa do valor da dignidade da pessoa, “firmando a coesão da sociedade e dando à atividade diária do ser humano um sentido e um significado mais profundos”<sup>347</sup>.

Partindo do pressuposto da fé, reconhecendo que Deus é PAI, assim como um pai, Ele não faz nem distinção nem aceção dos filhos<sup>348</sup>, dado que a cada ser humano lhe reconhece a mesma dignidade de criaturas que são chamadas a existir à Sua imagem e semelhança<sup>349</sup>. Deste modo, instrui o CDSI que

“uma vez que no rosto de cada homem resplandece algo da glória de Deus, a dignidade de cada homem diante de Deus é o fundamento da dignidade do homem perante os outros homens. Este é o fundamento último da radical igualdade e fraternidade entre os homens independentemente da sua raça, nação, sexo, origem, cultura, classe”<sup>350</sup>.

Assim, como premissa e mandamento, encontramos no CDSI a orientação de que no mundo atual não podemos não procurar incutir nos comportamentos humanos a vivência da caridade<sup>351</sup>, de tal modo que “nenhuma legislação, nenhum sistema de regras ou de pactos conseguirá persuadir Homens e povos a viver na unidade, na fraternidade e na paz, nenhuma argumentação poderá superar o apelo da caridade”<sup>352</sup>. Citando a *Summa theologiae* de S. Tomás de Aquino e o número 1827 do *Catecismo da Igreja Católica*, insiste o CDSI que

---

<sup>345</sup> Cf. João MOURA, *Doutrina Social da Igreja vista e vivida por um leigo*, Coimbra, Gráfica de Coimbra 2, 2009, 38.

<sup>346</sup> CONSELHO PONTIFÍCIO «JUSTIÇA E PAZ», *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*, op. cit., n.º 51.

<sup>347</sup> Cf. *Ibidem*.

<sup>348</sup> Cf. At 10, 34; cf. Rm 2, 11; cf. Gal 2, 6; cf. Ef 6, 9.

<sup>349</sup> Cf. Gn 1, 26-27.

<sup>350</sup> Cf. CONSELHO PONTIFÍCIO «JUSTIÇA E PAZ», *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*, op. cit., n.º 144.

<sup>351</sup> É incontornável, no enquadramento da caridade, não nos referirmos à pedagogia paulina acerca da caridade - Cf. 1 Cor 13, 4-13; além disso, há sempre a referir toda a pertinência do conteúdo das cartas encíclicas de Bento XVI *Deus caritas est*, de 25 de dezembro de 2005, e *Caritas in Veritate*, de 29 de junho de 2009.

<sup>352</sup> *Ibidem*, n.º 207.

“somente a caridade, na sua qualidade de «forma virtutum», pode animar e plasmar o agir social no contexto de um mundo cada vez mais complexo. Para que tudo isto aconteça, é necessário que se cuide de mostrar a caridade não só como inspiradora da ação individual, mas também como força capaz de suscitar novas vias para enfrentar os problemas do mundo de hoje e para renovar profundamente desde o interior das estruturas, organizações sociais, ordenamentos jurídicos. Nesta perspetiva, a caridade (...) leva-nos a amar o bem comum e a buscar efetivamente o bem de todas as pessoas, consideradas não só individualmente, mas também na dimensão social que as une”<sup>353</sup>.

Nesta consciência, revelando um estilo peculiar, ao jeito de Jesus Cristo, os cristãos são chamados a intervir sempre a partir da experiência da

“amizade, do desprendimento dos bens materiais, da sua doação, da disponibilidade interior às exigências do outro. A amizade (...) é a atuação mais autêntica do princípio de fraternidade, que é inseparável do de liberdade e de igualdade. Trata-se de um princípio que permaneceu em grande parte não realizado nas sociedades políticas modernas e contemporâneas, sobretudo por causa da influência exercida pelas ideologias individualistas e coletivistas”<sup>354</sup>.

De resto, consideramos, neste domínio, que uma das palavras-chave para que a fraternidade humana possa verdadeiramente acontecer é esta: a AMIZADE. Este é um valor que deve (deveria) estar presente em todas as relações humanas – desde as mais particulares às de âmbito mais generalizado. Efetivamente, entendemos que viver na amizade, olhar os outros com os olhos que veem sempre, mesmo no desconhecido, um amigo, revolucionaria completamente o paradigma de habitar o mundo. Basta-nos estar atentos ao modo como agimos quando nos aproximamos dos nossos amigos ou eles se aproximam de nós. Surge o abraço ou o beijo, o cumprimento da afeição, o olhar cúmplice, a compreensão e a tolerância, o *dá cá mais cinco* desinteressado e a procura de realização de projetos comuns.

Na amizade revelamo-nos mais acolhedores, menos desconfiados, mais atentos ao que os outros têm de bom e não estamos constantemente à procura das feridas para magoar mais.

---

<sup>353</sup> *Ibidem*.

<sup>354</sup> *Ibidem*, n.º 390.

No seu livro *Nenhum Caminho será Longo*<sup>355</sup>, José Tolentino Mendonça afirma que os amigos testemunham o que somos, o que fazemos e fizemos, o que amamos e amámos, que sonhos perseguimos e que dores apresentamos. Acrescenta ainda que os amigos são “atestação”<sup>356</sup> da nossa existência e confirmam-na

“não com a superficialidade que, na maior parte das vezes, é a das convenções, mas com a forma comprometida de quem acompanha. O olhar do amigo é âncora. A ela nos seguramos em estações diferentes da vida para receber esse bem inestimável de que temos absoluta necessidade (...): de que somos acompanhados e reconhecidos. Sem isso a vida é uma baça surdina destinada ao esquecimento”<sup>357</sup>.

Diz-nos Tolentino Mendonça que a amizade, “possibilidade sempre em aberto”<sup>358</sup> de um Deus que “bate à nossa porta, mas não a arromba”<sup>359</sup>, é um dos “lugares mais fecundos da condição humana”<sup>360</sup>.

Das pequenas às grandes coisas, a interdependência humana encontra o seu alicerce no dinamismo da amizade. A partir dela, e extrapolando, dimana o cumprimento dos princípios preconizados pela Doutrina Social da Igreja, particularmente, a procura do bem comum, a determinação firme de uma solidariedade comprometida com as causas sociais e a percepção de que todos somos responsáveis uns pelos outros, conforme ressalva José Dias da Silva, afirmando que a solidariedade nos ajuda a “ver o ‘outro’ – pessoa, povo ou nação – não como um instrumento qualquer, mas como alguém a quem devemos dedicar, numa leitura evangélica, a nossa capacidade de servir.”<sup>361</sup>

Os cristãos têm aqui um papel fundamental a desempenhar. Refere D. Manuel Clemente que na concretização dos princípios da Doutrina Social da Igreja, os cristãos devem revelar um forte apego à doutrina de Jesus Cristo, com algumas atitudes que elenca como fundamentais: “a sua aproximação dos outros, reabilitando-os, de corpo e espírito (dignidade da vida humana); a oferta global, para que cada um se realize (bem comum); a indispensável

---

<sup>355</sup> Cf. José TOLENTINO MENDONÇA, *Nenhum Caminho será Longo – para uma teologia da amizade*, Águeda, Paulinas Editora, 2013<sup>6</sup>.

<sup>356</sup> Cf. *Ibidem*, 106.

<sup>357</sup> *Ibidem*, 106-107.

<sup>358</sup> *Ibidem*, 27.

<sup>359</sup> Cf. *Ibidem*, 17.

<sup>360</sup> Ao ilustrar a amizade desta forma, José Tolentino Mendonça apoia-se na obra de Maurice BRANCHOT, *L’Amitié*, Paris, Gallimard, 1971.

<sup>361</sup> Cf. José DIAS DA SILVA, *Viver o Evangelho, servindo a pessoa e a sociedade*, Coimbra, Gráfica de Coimbra, 2002, 488-489.

contribuição particular para atingir o universal (subsidiariedade); a vinculação do bem próprio ao bem alheio (solidariedade)”<sup>362</sup>.

No âmbito da economia, por exemplo, é com agrado que vemos a comunidade internacional a valorizar os *Objetivos do Milénio para o Desenvolvimento*, que, estabelecidos em 2000 pela ONU, pretendem reduzir para metade a pobreza do mundo até 2015. Apesar de sabermos hoje, que serão metas apenas parcialmente cumpridas, há um sinal claro de que no mundo há uma consciência global fraterna que tem em linha de consideração o outro que mais sofre e menos tem.<sup>363</sup>

O cristianismo, que se afirma pela proposta da vivência de uma experiência religiosa, também marca presença no mundo como “projeto de sociedade”<sup>364</sup>, uma vez que a sua doutrina “ilumina a totalidade da existência humana”<sup>365</sup>. Um os exemplos concretos desta “vontade” de atuar no mundo iluminando-o e estimulando o desafio concreto da fraternidade humana, encontramos-lo nas mensagens papais que todos os anos norteiam a vivência do Dia Mundial da Paz<sup>366</sup>. Na primeira a ser pronunciada, dizia-nos, em 1968, o Papa Paulo VI, querendo alertar consciências e “lançar a ideia” de que a paz deve ser promovida por todos:

"Dirigimo-nos a todos os homens de boa vontade, para os exortar a celebrar o Dia da Paz, em todo o mundo, no primeiro dia do ano civil, 1 de Janeiro de 1968. Desejaríamos que depois, cada ano, esta celebração se viesse a repetir, como augúrio e promessa, no início do calendário que mede e traça o caminho da vida humana no tempo que seja a Paz, com o seu justo e benéfico equilíbrio, a dominar o processar-se da história no futuro"<sup>367</sup>.

E assim tem acontecido. Desde um de janeiro de 1968, ano marcado pelas manifestações francesas de maio de 68, que a Igreja, no primeiro dia de cada ano, tem lutado por ser sinal para o mundo civil, alimentando a ideia de um possível horizonte de esperança, de justiça, de fraternidade e de paz no mundo.

---

<sup>362</sup> D. Manuel CLEMENTE, *O tempo pede uma nova evangelização*, Águeda, Paulinas Editora, 2013<sup>2</sup>, 75.

<sup>363</sup> Cf. Elena LASIDA, *O sentido do outro. A crise, uma oportunidade para reinventar laços*, Águeda, Paulinas Editora, 2013, 132.

<sup>364</sup> D. José da Cruz POLICARPO, “Prefácio”, in *Mensagens para a Paz. Textos de Paulo VI a João Paulo II*, Lisboa, Principia, 202, 5.

<sup>365</sup> *Ibidem*.

<sup>366</sup> O Dia mundial da Paz, que foi instituído pelo Papa Paulo VI em 1968. É comemorado, desde então, no primeiro dia de cada ano civil.

<sup>367</sup> PAULO VI, “Mensagem de Sua Santidade PAULO VI para a celebração do I Dia Mundial da Paz, 1 de janeiro de 1968”, in *Mensagens para a Paz. Textos de Paulo VI a João Paulo II*, Lisboa, Principia, 202, 21-25.

Apesar da riqueza e diversidade de cada um dos 46 textos proclamados até hoje, damos realce ao mais recente, que é o primeiro do atual Papa. Sob o tema *Fraternidade, Fundamento e Caminho para a Paz*, o Papa Francisco exorta o mundo destacando que

“no coração de cada homem e mulher, habita o anseio duma vida plena que contém uma aspiração irreprimível de fraternidade, impelindo à comunhão com os outros, em quem não encontramos inimigos ou concorrentes, mas irmãos que devemos acolher e abraçar”<sup>368</sup>.

Assim, defende o Sumo Pontífice que a fraternidade humana é “uma dimensão essencial do homem”<sup>369</sup>, pois está inscrita no seu ADN de ser relacional. E esta dimensão permite-nos encarar os outros como verdadeiros irmãos. Além disso, sublinha Francisco, a família, “graças às funções responsáveis e complementares de todos os seus membros, mormente do pai e da mãe”<sup>370</sup>, é alicerce da fraternidade, afirmando-se, por esse motivo, caminho perene e primário para a paz, contagiando o mundo “com o seu amor”<sup>371</sup>.

No entanto, afirma o Papa, que muitas vezes, vezes demais e cada vez mais, nos deixamos enredar pela “«globalização da indiferença» que lentamente nos faz «habituar» ao sofrimento alheio, fechando-nos em nós mesmos”, deixando de semear a vocação de formar “uma comunidade feita de irmãos que se acolhem mutuamente e cuidam uns dos outros”<sup>372</sup>.

Referindo-se explicitamente à Carta Encíclica *Caritas in Veritate*, de 29 de junho de 2009, Francisco reitera o já afirmado por Bento XVI quando deixa claro que o fenómeno da globalização nos aproxima uns dos outros, mas não nos torna irmãos.<sup>373</sup> De facto, olhando em redor, muitas são ainda as “situações de desigualdade, pobreza e injustiça”<sup>374</sup> que encontramos dispersas num mundo que defende novas “ideologias, caracterizadas por generalizado individualismo, egocentrismo e consumismo materialista”<sup>375</sup>. Estes aspetos fazem esmorecer os laços sociais, “alimentando aquela mentalidade do «descartável» que induz ao desprezo e abandono dos mais fracos, daqueles que são considerados «inúteis»”<sup>376</sup>.

---

<sup>368</sup> PAPA FRANCISCO, “Mensagem do Santo Padre Francisco para a celebração do XLVII Dia Mundial da Paz, 1º de janeiro de 2014”, n.º 1. Texto disponível *online* em [http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/messsages/peace/documents/papa-francesco\\_20131208\\_messaggio-xxvii-giornata-mondiale-pace-2014.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/messsages/peace/documents/papa-francesco_20131208_messaggio-xxvii-giornata-mondiale-pace-2014.html) [Consultado em 2014-04-24].

<sup>369</sup> *Ibidem*.

<sup>370</sup> *Ibidem*.

<sup>371</sup> *Ibidem*.

<sup>372</sup> *Ibidem*.

<sup>373</sup> Cf. *Ibidem*.

<sup>374</sup> *Ibidem*.

<sup>375</sup> *Ibidem*.

<sup>376</sup> Cf. *Ibidem*.

Num olhar sobre a contemporaneidade, o Papa Francisco salienta nas suas palavras que a ética hodierna é muitas vezes incapaz de “produzir autênticos vínculos de fraternidade”<sup>377</sup>, pois não reconhece o vínculo a um “verdadeiro Pai”. Só mediante o “reconhecimento desta paternidade” é que pode consolidar-se a “fraternidade entre os homens, ou seja, aquele fazer-se «próximo» para cuidar do outro”<sup>378</sup>. Segundo o atual sucessor de Pedro, para que se alcance a verdadeira fraternidade é “fundamental deixar-se guiar pelo conhecimento do desígnio de Deus”<sup>379</sup>. Ao ilustrar o modo como devemos agir, Francisco evoca a história das personagens bíblicas dos irmãos Caim e Abel (cf. Gn 4, 1-16), para demonstrar como é difícil (con)viver com os outros num clima de fraternidade humana.<sup>380</sup> Apresentando este episódio bíblico, o Papa ensina que

“a humanidade traz inscrita em si mesma uma vocação à fraternidade, mas também a possibilidade dramática da sua traição. Disso mesmo dá testemunho o egoísmo diário, que está na base de muitas guerras e injustiças: na realidade, muitos homens e mulheres morrem pela mão de irmãos e irmãs que não sabem reconhecer-se como tais, isto é, como seres feitos para a reciprocidade, a comunhão e a doação”<sup>381</sup>.

A intencionalidade do Papa Francisco, fundamentada no rumo das orientações da Doutrina Social da Igreja<sup>382</sup>, é clara. Por ele, o mundo é encorajado a abandonar a inveja e o egoísmo que destroem a dinâmica relacional e a trabalhar conjuntamente “para construir o futuro comum da humanidade”<sup>383</sup>. Com o enfoque nos mais desfavorecidos, o Papa alerta para a urgência de três necessidades fundamentais: o “dever de solidariedade”, o “dever de justiça social” e o “dever da caridade universal”.<sup>384</sup> Deste modo, será possível “a promoção de um mundo mais humano para todos, um mundo onde todos tenham qualquer coisa a dar e a receber, sem que o progresso de uns seja obstáculo ao desenvolvimento dos outros”<sup>385</sup>.

---

<sup>377</sup> *Ibidem.*

<sup>378</sup> *Ibidem.*

<sup>379</sup> *Ibidem*, n.º 2.

<sup>380</sup> Cf. *Ibidem*.

<sup>381</sup> *Ibidem.*

<sup>382</sup> Nesta mensagem para o Dia Mundial da Paz de 2014, o Papa FRANCISCO alude especificamente ao conteúdo das Encíclicas sociais *Populorum Progressio*, do Papa PAULO VI, e *Sollicitudo Rei Socialis*, do Papa JOÃO PAULO II.

<sup>383</sup> PAPA FRANCISCO, “Mensagem do Santo Padre Francisco para a celebração do XLVII Dia Mundial da Paz, 1º de janeiro de 2014”, n.º 4.

<sup>384</sup> *Ibidem.*

<sup>385</sup> *Ibidem.*

Acredita Francisco que, na linha de atuação da fraternidade humana, os cristãos devam ter consciência de que todos são “membros uns dos outros e todos mutuamente necessários”<sup>386</sup>, porque a cada um “foi dada uma graça, segundo a medida do dom de Cristo, para utilidade comum (cf. Ef 4, 7.25; 1 Cor 12, 7)”<sup>387</sup>. Todos e cada um somos chamados à concretização da tarefa da fraternidade humana tecendo-a com os valores da “reciprocidade”, do “perdão”, do “dom total de si mesmo”, “segundo a grandeza e a profundidade do amor de Deus, oferecido à humanidade por Aquele que, crucificado e ressuscitado, atrai todos a Si: «Dou-vos um novo mandamento: que vos ameis uns aos outros; que vos ameis uns aos outros assim como Eu vos ameí”<sup>388</sup>.

Encontramos nas palavras do atual Sumo Pontífice um apelo ao “exercício perene de empatia, de escuta do sofrimento e da esperança do outro, mesmo do que está mais distante de mim, encaminhando-se pela estrada exigente daquele amor que sabe doar-se e gastar-se gratuitamente pelo bem de cada irmão e irmã”<sup>389</sup>.

O desafio, a proposta da fraternidade humana, é, pois, uma tarefa interminável. Deve integrar as nossas rotinas diárias, impregnar-se no modo como atuamos no mundo e o habitamos especificamente a partir da nossa identidade. Na sua obra *Humanizar a Sociedade – responsabilidade de todos, contributos dos mais vulneráveis*<sup>390</sup>, Georgino Rocha ao problematizar o modo como se deve, numa perspetiva cristã, “humanizar a sociedade”, ao referir-se especificamente ao contexto da sociedade portuguesa, contrapõe os conceitos de “indiferença” e “resignação” aos de participação e de intervenção para demonstrar que a via de acesso a uma sociedade verdadeiramente humanizada e fraterna acontece quando alcançamos a “limpeza de olhos e pureza de coração, necessárias para descobrir o próximo e amá-lo”<sup>391</sup>.

Por tudo quanto já fomos afirmando, entendemos absolutamente pertinente e necessário problematizar constantemente o valor das relações fraternas nas mais variadas estruturas sociais que conhecemos.

Com a ajuda do Papa Francisco, já aqui, por várias vezes, fomos direta ou indiretamente afirmando que a família, realidade estruturante da pessoa, é um elemento charneira na construção da consciência fraterna de cada ser humano. Além dela, encontramos, hoje,

---

<sup>386</sup> *Ibidem*, n.º 10.

<sup>387</sup> *Ibidem*.

<sup>388</sup> *Ibidem*.

<sup>389</sup> *Ibidem*.

<sup>390</sup> Cf. Georgino ROCHA, *Humanizar a sociedade – responsabilidade de todos, contributos dos mais vulneráveis. Ensaios, propostas, testemunhos*, Lisboa, Editorial Cáritas, 2013.

<sup>391</sup> *Ibidem*, 109.

outras estruturas fundamentais que têm a responsabilidade de educar, de abrir a consciência e o coração do mundo para a necessidade de se viver bem e no bem. A escola assume, hoje, neste domínio, um papel preponderante. Nela encontramos um espaço de desenvolvimento humano extraordinário, marcado pela presença da cultura, da abertura ao mundo, pelo encontro com o paradoxal diferente que nos completa e dá sentido à existência, pelo saber dos livros e da vida.

Ouvimos tantas vezes a expressão “educação integral do ser humano” como premissa escolar. Nas mais variadas disciplinas, mediante a chamada “articulação curricular” procura-se aproximar o saber académico com o aperfeiçoamento das relações humanas. Por isso, e para não antecipar reflexões de experiência educativa, propomos-mos, no próximo capítulo, imergir no contexto escolar e, no enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada, propor a lecionação da unidade letiva “A Fraternidade”, refletindo sobre a oportunidade da valorização deste conceito no contexto dos conteúdos de lecionação previstos na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, no 5º ano de escolaridade.

### CAPITULO III – A EMRC NA ESCOLA. PEDAGOGIA E DIDÁTICA PARA A LECIONAÇÃO DA UNIDADE LETIVA “A FRATERNIDADE”

Entendemos que a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica ocupa, no âmbito do Ensino Religioso Escolar (ERE), um lugar fundamental no sistema educativo. Enquadra-se especificamente na missão da Igreja Católica levar a todos os pontos do planeta e ao coração de cada um, considerando o contexto de cada interação, a Mensagem de plenitude em que acredita e que entende que deve marcar o ritmo quotidiano de cada existência.

Pretende-se com este capítulo, simultaneamente, dar continuidade e consistência concreta de atuação aos conteúdos abordados nos dois capítulos anteriores, bem como apresentar um conjunto de propostas pedagógico-didáticas para a leção da unidade letiva “A Fraternidade”, que integra o programa curricular de EMRC do 5º ano de escolaridade.

Num primeiro momento, dedicaremos algumas linhas de reflexão ao enquadramento da disciplina de EMRC no currículo nacional, debruçando-nos sobre os pressupostos subjacentes à matriz que a identificam, tendo em consideração o estabelecido nos normativos legais em vigor que legitimam a presença desta disciplina no cenário escolar.

De seguida propomo-nos problematizar a identidade dos alunos e famílias que fazem a escolha da EMRC, tentando ainda vislumbrar um perfil de educador para a leção desta disciplina.

Além disso, entendendo que a disciplina de EMRC constitui um contributo válido para hoje, problematizamos, ainda, a sua pertinência na formação da personalidade dos alunos.

Numa segunda parte deste capítulo, sendo este um relatório que incide sobre a prática letiva, propomos a leção da unidade letiva “A Fraternidade”, no 5º ano de escolaridade, refletindo sobre metas de aprendizagem, os objetivos a atingir, os conteúdos a lecionar, bem como propomos algumas metodologias de intervenção e modos de operacionalizar o complexo processo da avaliação. Apresentamos as expectativas de leção, as planificações, as interações encetadas e a avaliação de todo o processo.

Lançamo-nos, assim, no contexto escolar na esperança de que com a ajuda da disciplina de EMRC possamos fazer com os alunos experiências humanas marcantes que os motivem a querer crescer no seio escolar, optando por uma disciplina que augura uma realização humana completa e alicerçada em valores cristãos.

## 1. A educação, lugar de encontro

A educação é um projeto coletivo. Educar e ser-se educado pressupõe pelo menos duas singularidades em contacto. Por isso, numa primeira aproximação ao conceito, educação é encontro de singularidades.

E, como qualquer encontro com a diferença, com o outro, podemos descobrir na educação os enriquecedores espaços de encontro, que potenciam quem somos, ou os espaços de encontro que fazem exatamente o oposto, ou seja, os que até nos diminuem e não nos promovem enquanto pessoas. Queremos realçar, neste trabalho, sobretudo, o primeiro aspeto: a alteridade na educação como a possibilidade de encontros de crescimento humano.

Num tempo que corre constantemente riscos de fragmentação e de exclusão social e cívica<sup>392</sup>, podemos afirmar que a educação, enquanto processo complexo, lida sempre com o outro. Contudo, questionamos: como acontece esta relação?; o que se espera dela?; que pressupostos, que metas e objetivos se delineiam?

Voltando à primeira afirmação deste ponto, educar é tarefa de toda a comunidade. É a ela que compete a função de transmitir os dados culturais e humanos às jovens gerações. Nesta herança que se dá constantemente, encontramos os costumes, as tradições, os valores institucionais e os modos de vida de cada povo que busca incessantemente nunca perder o sentido da sua identidade. Neste domínio, a instituição escolar adquiriu, com o passar dos séculos uma predominância fundamental.

Hoje, a escola concebe-se não só como lugar onde se constrói o conhecimento científico sistematizado, espaço onde se ensinam conhecimentos e transmitem saberes, mas é também um “local onde se aprende a conviver, a respeitar os outros, a ser tolerante e bom cidadão”<sup>393</sup>.

Efetivamente, salienta Maria Emanuel Melo de Almeida<sup>394</sup>, citando Ortega e Mínguez<sup>395</sup> que “a velha ideia da escola competitiva, fortemente unida ao êxito académico, vai cedendo

---

<sup>392</sup> Cf. Guilherme de OLIVEIRA MARTINS, “O conhecimento do fenómeno religioso”, in *Pastoral Catequética*, n.º 5, 2006, 73.

<sup>393</sup> Maria Emanuel MELO DE ALMEIDA, *A educação para a paz*, Águeda, Paulinas Editora, 2002, 90.

<sup>394</sup> Natural de Lisboa, Maria Melo Almeida é docente de ciências naturais na Escola Básica 2º, 3º Ciclos do Agrupamento Visconde de Juromenha – Mem-Martins. Doutorada em Ciências da Educação, no âmbito do programa Inovação e Investigação Educativa, com o título “Educação para a Paz em Ciências Naturais do 3º Ciclo do Ensino Básico em Portugal”.

<sup>395</sup> Cf. Pedro ORTEGA RUIZ, Ramon MÍNGUEZ VALLEJOS e Ramon GIL MARTINEZ, *La tolerância en la escuela*, Barcelona, Ariel Educación, 1996. Obra citada por Maria Emanuel MELO DE ALMEIDA, *A educação para a paz*, op. cit., 90.

lugar, mesmo lentamente, a outra, onde os valores, atitudes e comportamentos morais constituem objetivos essenciais no processo educativo”<sup>396</sup>.

Ora, esta conceção parece entrar de modo atroz em rutura com a hipervalorização dos rankings escolares que todos os anos vemos mais mediatizados e que moldam a opinião pública no sentido de apenas se considerar o êxito académico. Contudo, não queremos aqui discorrer acerca das causas e das consequências dos resultados escolares alcançados por intermédio de provas nacionais de aferição de conhecimentos científicos, porque aí teríamos de ter em consideração os contextos de aprendizagem, humanos e materiais, onde encontramos as situações de êxito e de fracasso recorrentes, para, em seguida, poder fazer, com justiça, as devidas sínteses. Isso levar-nos-ia necessariamente a um trabalho de campo...

Não pretendemos garantir que nas escolas onde há maior sucesso académico se desvalorizam as relações humanas. Provavelmente, cometeríamos uma tremenda injustiça ao afirmá-lo. O que, desde já, nos parece incontestável sublinhar é que de modo mais consciente ou mais inconsciente, de maneira explícita ou implícita, os projetos educativos têm veiculado, em cada época, a transmissão de valores e de modelos morais de comportamento.

A democratização do ensino veio construir novos paradigmas para habitar a escola. De tal modo que a educação das novas gerações obriga a um repensar a escola permanentemente, à luz do que ela significa. De facto, não podemos estar alheios à evidência de que muitos alunos hoje encontram na escola um sentido para a sua vida e nela desenvolvem as suas capacidades para poder ir sempre mais longe, como pessoas e como cidadãos. Paradoxalmente, noutros casos, muitos ainda, tal resultado não se verificou e assistimos aos abandonos extemporâneos da escola, ao persistente insucesso escolar, à manifestação posterior de que muitos dos que frequentaram a escola aprenderam pouco para a vida, mesmo quando completaram ciclos escolares secundários e até mesmo cursos superiores.

A escola, que é cada vez mais um autêntico espelho da conjuntura social em que vivemos, tem a responsabilidade de se renovar constantemente e de ser ela a moldar um novo projeto de sociedade, com horizontes novos e compromissos adequados, de tal modo que na instância educativa se formem, sobretudo, pessoas felizes e aptas para viver em conjunto, estando despertas para o imprevisto e para o respeito pela alteridade que nos invade diariamente.

---

<sup>396</sup> Maria Emanuel MELO DE ALMEIDA, *A educação para a paz*, op. cit., 90.

Na contemporaneidade, é preocupação de quem se ocupa de pensar a escola o ampliar os pressupostos dos projetos e produtos educativos, valorizando-se não apenas a aquisição de conhecimentos e capacidades necessárias, mas, além disso, dar destaque aos valores e atitudes que venham permitir ao educando integrar-se de modo crítico e criativo num mundo em permanente mudança. Efetivamente, esta é uma verdade que nos obriga a ter cada vez mais uma consciência de que os atuais conhecimentos se podem tornar rapidamente decadentes, antigos e obsoletos na próxima geração.<sup>397</sup> Isto pode significar que aquilo que os alunos aprendem na escola hoje possa vir a estar desajustado do mundo social e profissional que eles conhecerão na idade adulta. Na eminência cada vez maior desta realidade, que escola para hoje?

A Conferência Episcopal Portuguesa (CEP), em carta pastoral, pronunciou-se sobre esta matéria em Fátima, a 13 de novembro de 2008, afirmando:

“A escola não pode ser apenas um conjunto de atividades; é uma visão da vida, persistente e longamente perseguida e afirmada. Uma antropologia assumida com coerência nas suas exigências e nas suas consequências implica a defesa e a valorização da verdade, como fundamento da cultura. Verdade e cultura entendidas não apenas na sua manifestação e expressão discursivas, mas comprometidas na adequação e justeza do agir e na retidão e justiça das relações. A justiça, a harmonia e a paz, em qualquer sociedade, só poderão edificar-se sobre a verdade, na integralidade da sua natureza ontológica”<sup>398</sup>.

Assim, na perspetiva da CEP, que subscrevemos, a educação escolar autêntica exige uma “radicação na verdade do Homem, isto é, no respeito integral pela sua origem e pelo seu destino transcendente e pela defesa da sua dignidade inalienável e inviolável ao longo do percurso do seu desenvolvimento desde a sua conceção”<sup>399</sup>.

Atribui-se, assim, antes de mais, a prioridade ao valor da vida, que é fundamento de todos os valores humanos. Desse modo, “a tarefa essencial e a finalidade irrenunciável da escola é a promoção da vida, condição primeira do desenvolvimento da pessoa e do

---

<sup>397</sup> Cf. *Ibidem*, 91.

<sup>398</sup> CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *A escola em Portugal. Educação integral da pessoa humana*, Moscavide, Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2008, 4-5.

<sup>399</sup> *Ibidem*, 5.

progresso social”<sup>400</sup>, o que vem recolocar o valor da dignidade humana no centro da realidade social, política, económica, cultural e educativa.

Acrescenta ainda a CEP no número 5 da sua carta pastoral que

“a educação é o percurso da personalização, e não apenas socialização e formação para a cidadania. A educação autêntica é a educação integral da pessoa. Isto exige promoção dos valores espirituais, estruturação hierárquica de saberes e de valores, integração do saber científico-tecnológico num saber cultural mais vasto, mais abrangente e mais englobante. Exige igualmente partilha dos bens culturais e democratização no acesso aos conhecimentos, aos saberes científicos e competências tecnológicas, que são património comum da humanidade. Exige ainda promoção do homem-pessoa em recusa do homem-objeto de mercado, rejeição de todas as formas de alienação do ser humano, defesa do primado da solidariedade e da fraternidade sobre o interesse egoísta e a competição desenfreada”<sup>401</sup>.

Num processo que se pretende quotidianamente atualizado, a escola deve, pois, renovar-se e ajustar-se à realidade, moldando-a simultaneamente, de tal modo que se torne, cada vez mais, numa instância educativa harmónica, competente e séria, capaz de formar pessoas situadas num processo continuado de realização pessoal, aptas para viver em sociedade. Além disso, a estrutura escolar, à sua medida e de modo responsável, deve dar o melhor contributo para a edificação do tecido social, promovendo uma sociedade humana, justa e fraterna.

Este é, pois, um desafio de resposta permanente que a escola tem de enfrentar todos os dias, dada a globalidade e abrangência da sua atuação. Apesar disso, apenas para destabilizar um pouco a harmonia destas palavras, à escola não são estrangeiras as dificuldades e a complexidade de situações que alunos e respetivas famílias enfrentam. Vemos na escola o reflexo de uma sociedade cada vez mais dispersa e permissiva que a todos nos envolve e é obstáculo para que se consigam alcançar os patamares de sucesso escolar que se desenham nos múltiplos espaços educativos.

Ao olharmos para o contexto português, vemos que a escola sofre, conforme afirma a CEP, os condicionalismos “as influências, as debilidades e as oscilações políticas,

---

<sup>400</sup> *Ibidem*.

<sup>401</sup> *Ibidem*, 6.

ideológicas, económicas, tecnológicas e culturais da sociedade em que está inserida”<sup>402</sup>. Por isso mesmo, “corre constantemente o perigo de produzir resultados contrários aos que se propõe, reproduzindo as estruturas e as mesmas características da sociedade, das quais ela própria deveria ser um fator de mudança”<sup>403</sup>.

Em complementaridade com a família, a escola deve ser o lugar onde se experimentam as primeiras responsabilidades e se assumem os primeiros compromissos para ajudar a melhorar o mundo. Exige-se, por isso, uma grande sincronia entre estas duas estruturas fundantes da personalidade, pese embora a distância cada vez maior que parece existir entre elas.

Considerando que a nossa época se encontra “despojada das referências últimas, fustigada pela dispersão dos saberes, marcada pela volatilidade dos compromissos, contaminada pelo relativismo dos valores”<sup>404</sup>, verificamos que a tarefa escolar é cada dia mais complexa, onde nenhum dos agentes educativos se pode *dar ao luxo* de ser consumidor passivo.

O espaço escolar, hoje, precisa que as preocupações educativas não descurem a importância dos valores que alicerçam a civilização e que tornam todos os dias a sociedade mais humanizada. Não se pode colocar em causa que na escola, além da necessidade da aquisição de conhecimentos científicos, é fundamental aprender a ser-se verdadeiro, justo, responsável, tolerante, dialogante e solidário. Os alunos, desde tenra idade, devem ser estimulados a trabalhar honradamente e a manter a palavra dada, a ser justamente críticos e a saber aceitar as críticas que lhes são dirigidas. Devem reconhecer que existem valores humanos indispensáveis para a relação e para o saudável encontro com os outros.

A escola, enquanto lugar de trabalho, de convivência, de enriquecimento pessoal e comunitário, é indispensável para a promoção da pessoa e de cada cidadão. Afirma a Comissão Episcopal de Educação Cristã (CEEC) que “a educação é um processo catalisador de amadurecimento humano”<sup>405</sup>, sendo “o meio indispensável ao desabrochar harmonioso das potencialidades que permitem ao ser humano reconhecer-se como pessoa autónoma e livre, com um projeto de vida orientado”<sup>406</sup>.

---

<sup>402</sup> *Ibidem*, 10.

<sup>403</sup> *Ibidem*.

<sup>404</sup> *Ibidem*, 12.

<sup>405</sup> COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, “Educar é um ato de amor”, in *Pastoral Catequética*, n.º 4, 2006, 11.

<sup>406</sup> *Ibidem*.

Segundo Aida Guerra da Silva<sup>407</sup>, falar de escola é “falar de gente que se encontra”<sup>408</sup> e cresce humanamente com a ajuda dos outros. Estas palavras ajudam-nos a ilustrar como entendemos a escola: um espaço de relação e crescimento humano onde é essencial potenciar sempre as sinergias entre o saber, o saber-fazer, o saber-ser-gente e o saber-viver-com-os-outros.

Neste sentido, considerando o ato de educar na sua complexidade, problematizamos a pertinência e a presença da disciplina de EMRC na escola, indagando, desde já, que aspetos de atuação lhe competem. Que predicados se lhe atribuem? Que quadros de referência podemos encontrar na sua matriz curricular? Que perfil deve apresentar o docente desta disciplina? De que modos implícitos e explícitos se serve para habitar o mundo da escola e como provoca a escola a habitar o mundo?

### *1.1. A disciplina de EMRC na educação*

Na reflexão sobre a educação, campo vasto de interpretações, consideramos aqui os aspetos que permitem proporcionar o desenvolvimento de cada pessoa, não apenas na perspetiva da mimetização dos aspetos bebidos da sociedade, mas aqueles que, num contínuo processo de inculturação, permitem a capacitação individual dos alunos para desempenharem um dia, maduramente, as tarefas pessoais e as funções sociais que lhes permitam aceder a um patamar equilibrado de realização pessoal.

No horizonte de qualquer processo educativo está a pessoa (assim o entendemos) e a preocupação pelo desenvolvimento humano, nas suas mais variadas áreas. Neste particular, encontramos a dimensão religiosa, e a educação para esta dimensão, que não é um acrescento ou anexo da educação, mas dela faz parte. No âmbito do desenvolvimento de cada um, a dimensão religiosa, presente na educação, apresenta-se como um campo de aprendizagem permanente que procura ajudar a encontrar respostas para o conjunto de expectativas e ansiedades pessoais e coletivas, buscando-se o sentido da existência humana e procurando a convergência com a realidade a que se pertence.

Na escola, trabalham-se todos os aspetos que atravessam a pessoa: constrói-se identidade, firmam-se convicções, debatem-se e assumem-se posições perante a conjuntura política, económica, social, familiar e religiosa. Neste terreno, a religião, presente nas

---

<sup>407</sup> Licenciada em Serviço Social, Mestre em Ciências da Educação, pela Universidade Católica Portuguesa, é docente de EMRC e orientadora de estágio desta disciplina.

<sup>408</sup> Aida GUERRA DA SILVA, “O clima afetivo da escola”, in *Pastoral Catequética*, n.º 4, 2006, 65.

propostas curriculares, mais do que ser uma questão de confessionalidade (apesar de colocar enfoque nas suas tradições e certezas de fé), é uma instância de resposta que procura alicerçar e sustentar a ininterrupta experiência de sociedade.

Assim, o aspeto religioso, que não é, não pode ser, estrangeiro ao currículo, integra esse processo largo de capacitação de cada um, mediante a descoberta do que se é, de quem se é e a que é que se está chamado ser. Por isso, a educação tem a obrigação de abrir o horizonte do leque de possibilidades de realização humana de cada aluno, na escola. É tarefa da educação despertar consciências para a liberdade e para a responsabilidade, lutando contra as amarras da indiferença baseada no vazio e na incompreensão. Afirma Guilherme de Oliveira Martins que “ao contrário do que muitos entendem, o conhecimento do fenómeno religioso, constitui um ponto fundamental na formação pessoal e cívica em democracia”<sup>409</sup>.

Neste sentido, a disciplina de EMRC, como proposta de presença na escola, e num enquadramento curricular, visa proporcionar, de modo gradual, um sentido para a vida, ajudando cada aluno a desabrochar e a crescer, acompanhando-o nas múltiplas etapas escolares de desenvolvimento humano, marcando presença quer nos momentos mais difíceis, quer nos de maior alegria. Pretende-se ajudar o aluno a viver e a saber viver com os outros, tendo como referência a perenidade do Evangelho que procura ser farol e caminho de plenitude. No entanto, esclareça-se, a proposta educativa da EMRC não se confina a um processo de endoutrinação, mas à abertura para a experiência religiosa que ajuda a lidar com as vicissitudes da vida de todos os dias.

Em Portugal, o percurso legislativo da disciplina de EMRC é extenso.<sup>410</sup> Por isso, debruçamo-nos sobretudo na legislação em vigor para contextualizar brevemente a presença desta disciplina nos mapas curriculares nacionais.

---

<sup>409</sup> Guilherme de OLIVEIRA MARTINS, “O conhecimento do fenómeno religioso”, in *Pastoral Catequética*, n.º 5, 2006, 70.

<sup>410</sup> Apesar de sabermos que no ensino primário oficial do tempo da monarquia se ministrava a disciplina de “Doutrina Cristã e Moral”, para fazer história do caminho legislativo da disciplina de EMRC, recuamos apenas até 1940 (data da assinatura da Concordata entre o Estado Português e a Santa Sé) para no artº 21º da Concordata lermos que “O ensino ministrado pelo Estado nas escolas públicas será orientado pelos princípios da doutrina e moral cristãs tradicionais no País. Consequentemente ministrar-se-á o ensino da religião e moral católicas nas escolas públicas elementares, complementares e médias aos alunos cujos pais, ou quem suas vezes fizer, não tiverem feito pedido de isenção”.

Após o Estado se ter afirmado como não confessional (cf. Constituição Portuguesa de 21 de agosto de 1911, art. 3º, n.º 10 – “O ensino ministrado nos estabelecimentos públicos e particulares fiscalizados pelo Estado será neutro em matéria religiosa”), é apenas com o Decreto-Lei n.º 36.507, de 17 de Setembro de 1947, artº 6º, que surge pela primeira vez a designação de ‘Religião e Moral’. Depois deste normativo legal, a 22 de outubro de 1948, o decreto n.º 37112 aprova os programas do ensino liceal, entre eles o de Religião e Moral. Em 28 de Maio de 1960, o Decreto-Lei n.º 42 994 publica novos programas do ensino primário, nomeadamente o de Religião e Moral. A Portaria n.º 20 380, de 19 de fevereiro de 1964, sobre as instruções de educação social, moral, cívica e religião, realça a importância do testemunho do professor para uma educação moral eficaz. A Portaria n.º 490/70, publicada a 3 de outubro de 1970, fala da importância da formação da consciência moral face à crise do mundo moderno, e, consequentemente da importância da

Partimos da informação sistematizada pela CEEC, em 2007, quando anunciou, em documento próprio, o *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica para o ensino básico e ensino secundário*<sup>411</sup>. Ali se destaca que a disciplina se encontra legitimada em normativos legais, uns específicos, outros de carácter geral, que lhe reconhecem o estatuto de paridade com as outras disciplinas, ainda que seja proposta como de frequência facultativa nas escolas públicas.

A CEEC recorda a importância do Ensino Religioso Escolar e enuncia princípios, que transcrevemos, onde é possível enquadrar a sua inserção nos sistemas educativos, nomeadamente referindo:

“- A liberdade dos encarregados de educação de escolherem o género de educação a dar aos filhos (DUDH, art. 26.º; cf. CRP, art. 36.º, ponto 5) e de fazerem assegurar a educação religiosa e moral dos seus educandos, em conformidade com as suas próprias convicções (PIDCP, art. 18.º; PIDESC, art. 13.º; Protocolo Adicional à CPDHLF, art. 2.º; CDFUE, art. 14.º) e, correlacionado com os direitos referidos, o dever do Estado de colaborar com os pais na educação dos filhos (CRP, art. 67.º, alínea c), o qual se concretiza prioritariamente através da criação de condições necessárias para que os pais ou encarregados de educação possam optar livremente pelo modelo educativo que mais convenha à educação integral dos seus educandos;

“- A educação integral da pessoa, que tem como finalidades proporcionar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua dignidade e reforçar o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais, bem como a formação do carácter e da cidadania, preparando o educando para uma reflexão

---

Religião e Moral na educação. Em 1971, é publicada a lei sobre liberdade religiosa (Lei n.º 4/71 de 21 de agosto). Entretanto, a reforma de Veiga Simão em 25 de julho de 1973 reitera que o ensino da religião e moral obedecerá aos princípios estabelecidos na Constituição e na lei da liberdade religiosa (Lei 5/73, BASE III, 3). Assente em princípios democráticos e na dignidade da pessoa humana (art. 1º), a Constituição de 1976 vem realçar o respeito e os direitos e liberdades fundamentais de cada um (cf. art. 2º), lembrando que ninguém pode ser beneficiado ou prejudicado em função da ascendência, do sexo, da raça, da língua, da religião, das convicções políticas ou ideológicas, da situação económica ou condição social (art. 13º, n.º 2). Estes direitos têm a sua expressão na educação. A mesma constituição vem realçar o direito dos pais em poderem optar pelo tipo de educação dos seus filhos (art. 36º, n.º 5). De acordo com esse direito, o Estado deve cooperar com os pais quanto às suas escolhas em matéria religiosa. Surge o Decreto-Lei n.º 323/83, onde o Estado assegura o ensino das ciências morais e religiosas na escola pública (cf. art. 1º). Este decreto só fica completo com o Despacho 121/ME/85, de 19 de julho de 1985, onde são estabelecidas orientações relativamente a inscrições dos alunos, faltas, avaliação, constituição de turmas e horários. Finalmente, neste elenco de documentos legais surge, por exigência da Comunidade Europeia, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), lei n.º 46/86 de 14 de outubro de 1986. Nela se expressa a garantia do direito à educação e à formação global da personalidade (cf. art. 1º, n.º 2). Para concretizar estes princípios, em termos de organização curricular é criada uma área de formação pessoal e social no ensino básico (cf. n.º 2), a qual passa a integrar também o ensino da moral e da religião católicas, a título facultativo (cf. n.º 3).

<sup>411</sup> Cf. COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica – Ensinos básico e secundário*, Lisboa, Secretariado Nacional de Educação Cristã, 2007.

consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos (DUDH, art. 26.º; PIDESC, art. 13.º; LBSE, art. 3.º, 7.º e 50º);

“- A defesa da identidade nacional e o reforço da fidelidade à matriz histórica em que nos inserimos, através do contacto com o património cultural, no quadro de uma tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo (LBSE, art. 3.º)”<sup>412</sup>.

Partindo do estabelecido n.º 2 do artigo 1º, e do conteúdo dos artigos 2º e 3º da Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>413</sup> (LBSE), percebemos que no alicerce do sistema educativo português está contemplado o querer dar uma resposta “às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (artº 2º, n.º 4), impulsionando-se o “desenvolvimento global da personalidade” (art. 1º, n.º 2) e regendo-se a atuação escolar pelo princípio da “liberdade de aprender e de ensinar” (art. 2º, n.º 3). Além disso, verificamos que o Estado revela neutralidade face ao Ensino Religioso Escolar (cf. artº 2º, n.º 3b), apesar de organizar o sistema educativo de modo a “contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português”, assegurando “a formação cívica e moral dos jovens” (cf. artº 3º, alínea a) e c)).

A mais recente reorganização curricular introduzida pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, alterado pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, vem garantir no artº 15º, de resto confirmar o definido em documentos normativos anteriores<sup>414</sup>, a presença da disciplina de EMRC no currículo nacional, bem como a estrutura horária da disciplina para o ensino básico e para o ensino secundário<sup>415</sup>, afirmando que

“as escolas, no âmbito da sua autonomia, devem desenvolver projetos e atividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos,

---

<sup>412</sup> COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica – Ensinos básico e secundário*, op. cit., 13.

<sup>413</sup> A Lei de Bases do Sistema Educativo foi aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, e alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, e 85/2009, de 27 de agosto.

<sup>414</sup> Neste âmbito teríamos de considerar aqui o conteúdo dos normativos anteriores a 2012 que estabeleceram a presença da EMRC nas escolas portuguesas, nomeadamente o Decreto-Lei 209/2002 de 17 de outubro, anexos I, II e III, relativo ao Desenho Curricular do Ensino Básico, e o Decreto-Lei 74/2004, artº 6º, n.º 5, e anexos, aplicado ao Ensino Secundário. Estes documentos legislativos estabelecem que em todos os anos de escolaridade seja oferecida pelas escolas a possibilidade de frequência da disciplina.

<sup>415</sup> Cf. Anexo I do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, in *Diário da República*, I Série, n.º 129, 2012, 3484-3491.

designadamente educação cívica, educação para a saúde, educação financeira, educação para os media, educação rodoviária, educação para o consumo, educação para o empreendedorismo e educação moral e religiosa, de frequência facultativa”<sup>416</sup>.

Dá-se, assim, substância curricular ao previsto no n.º 1 do artº 19º da Resolução da Assembleia da República n.º 74/2004<sup>417</sup>, de 16 de novembro, que, considerando o texto da Concordata de 1940, vem proceder a uma atualização ao acordo da década de 40 “em virtude das profundas transformações ocorridas nos planos nacional e internacional”<sup>418</sup>, afirmando que

“A República Portuguesa, no âmbito da liberdade religiosa e do dever de o Estado cooperar com os pais na educação dos filhos, garante as condições necessárias para assegurar, nos termos do direito português, o ensino da religião e moral católicas nos estabelecimentos de ensino público não superior, sem qualquer forma de discriminação”<sup>419</sup>.

Deste modo, considerando a mais recente legislação sobre a disciplina de EMRC<sup>420</sup>, o Estado português, de acordo com as diretrizes concordatárias, a doutrina constitucional e os documentos da Igreja sobre a liberdade religiosa e a educação cristã, garante o ensino da EMRC nas escolas considerando os princípios emanados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, os pactos com as Nações Unidas e os dados do direito comparado no que ao ERE diz respeito.<sup>421</sup>

Contudo, alerta D. António Francisco dos Santos que

“a existência e a qualidade do Ensino Religioso Escolar depende dos cidadãos cristãos, muito mais do que do Estado, da Hierarquia da Igreja e dos próprios professores. Depende sobretudo dos pais cristãos. Num Estado laico não há Concordata que resista, nem voz dos bispos que se ouça nem tao pouco a competência dos professores que se imponha, se não houver pais

---

<sup>416</sup> Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, in *Diário da República*, I Série, n.º 129, 2012, 3479.

<sup>417</sup> A Concordata de 2004 entre a Santa Sé e a república Portuguesa é o suporte jurídico fundamental que legitima a presença da disciplina de EMRC nos estabelecimentos de ensino público não superior.

<sup>418</sup> Resolução da Assembleia da República n.º 74/2004, de 16 de novembro (Concordata entre a República Portuguesa e a Santa Sé), in *Diário da República*, I Série-A, n.º 269, 2004, 6741.

<sup>419</sup> *Ibidem*, 6743.

<sup>420</sup> Cf. Decreto-Lei n.º 70/2013, de 23 de maio.

<sup>421</sup> Cf. D. Tomaz SILVA NUNES, “Sobre as finalidades da Educação Moral e Religiosa Católica”, in *Pastoral Catequética*, n.º 5, 2006, 76.

cristãos, cidadãos conscientes, uma sociedade esclarecida e adulta, também na fé, que afirme, defenda e promova o Ensino Religioso Escolar”<sup>422</sup>.

Afirmada a sua legitimidade e possibilidade aberta de presença nas escolas portuguesas, resta à disciplina de EMRC um esforço de provar (e de se deixar “provar”) junto dos alunos e respetivas famílias a pertinência da sua existência na escola, não como um modo de ocupar os tempos livres ou manchas horárias, mas como proposta válida para uma verdadeira educação do carácter humano, em vista à formação completa da pessoa.

### *1.2. EMRC e a formação da personalidade*

“O enquadramento moral e religioso da vida é estruturante para o crescimento das crianças e dos jovens, constituindo um universo de referência a partir do qual se estrutura a personalidade e se adquire uma visão do mundo equilibrada e aberta ao diálogo com mundividências alternativas”<sup>423</sup>.

Nesta afirmação da CEEC, entrevemos a ideia chave deste ponto do nosso trabalho: a disciplina de EMRC, fazendo um adequado ajustamento e contextualização moral e religiosa da vida, apresenta-se como uma proposta que, na relação com as demais disciplinas do currículo, coopera na estruturação da personalidade dos alunos.

Nos pressupostos da sua intervenção no contexto escolar, a disciplina de EMRC permite uma aproximação a quem fomos e, conseqüentemente, de quem somos, pois a identidade histórica nacional é amplamente marcada por uma mundivisão cristã, em geral, e católica, em particular. Nesse sentido, entendemos que o desafio a esta disciplina de carácter facultativo, é enorme, pois cabe-lhe a tarefa de dar sentido à vida, ou melhor, de dar um sentido cristão à vida, sem com isso pretender a confessionalidade (apesar de a EMRC ser uma disciplina confessional) ou conversão dos alunos<sup>424</sup>, ainda que isso possa vir a acontecer.

---

<sup>422</sup> D. António Francisco dos SANTOS, “O Professor de EMRC: para a definição de um perfil humano e profissional”, in *Pastoral Catequética*, n.º 21/22, 2011-2012, 12.

<sup>423</sup> COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica – Ensinos básico e secundário*, op. cit., 13.

<sup>424</sup> A este respeito subscrevemos os ensinamentos de Deolinda Serralheiro quando afirma que “a aula de religião não pressupõe nem impõe a fé”. Cf. Deolinda SERRALHEIRO, *O Acto Educativo Religioso e Moral*, Lisboa, Secretariado Nacional de Educação Cristã, 1996, 60.

A presença da disciplina de EMRC na educação pretende olhar constantemente o mundo atual “com as suas múltiplas tensões, contradições, avanços e recuos”<sup>425</sup>, contribuindo para a compreensão dos fenómenos religiosos e sociais, de modo a que se abram, concomitantemente, os horizontes dos aprendentes para a herança cultural que os envolve e as linhas de realização pessoal que cada um almeja alcançar.

Por outras palavras, a presença da EMRC na escola, dando a conhecer a mensagem cristã, abre as portas à “descoberta do valor do outro, na sua alteridade e diferença”<sup>426</sup>, afirmando-se como “um fator de aproximação das pessoas e dos povos”<sup>427</sup>, contendo “uma enorme potencialidade irénica, promovendo, desde os seus textos fundamentais, a concórdia e a paz entre os povos”<sup>428</sup>. Por tudo quanto afirmámos, tendo em consideração a intencionalidade educativa da disciplina, e para quem lê estas palavras e percorre as matrizes curriculares atuais, percebe claramente, julgamos, que o carácter “facultativo” deveria passar a “obrigatório”.

Oferecida a todos os alunos, independentemente da diversidade de crenças e opções religiosas, a EMRC contribui para a formação quer da componente religiosa, quer das dimensões moral e cultural dos alunos. Essa especificidade faz com que as famílias optem pela disciplina, reconhecendo-lhe validade educativa que prepara os discentes para enfrentar os desafios da vida com a coragem com que ela deve ser arrostada.

De facto, ao olharmos a realidade escolar hoje, percebemos que existe um conjunto vasto de comportamentos desajustados, inconsequentes, que ritmam cada vez mais os quotidianos escolares. Vemos jovens sem perspetivas de futuro a quem é necessário relançar as sementes da esperança da vida. Deparamo-nos cada vez mais com situações de manifesta ausência do valor da fraternidade, onde reina o egoísmo e o voltar-se para si mesmo sem considerar a presença de outros. Enfrentamos perigosamente a sociedade do “não compromisso”<sup>429</sup> e da pouca previsibilidade. Disseminam-se e generalizam-se as situações de precariedade na escola, no emprego, na atividade política e na família. A maior estabilidade que o mundo outrora conheceu contrasta hoje com a insegurança e instabilidade em que cada um vive.<sup>430</sup> E poderíamos continuar a enxurrada de situações humanas, que provavelmente o leitor

---

<sup>425</sup> COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica* – *Ensinos básico e secundário*, op. cit., 13.

<sup>426</sup> *Ibidem*.

<sup>427</sup> *Ibidem*.

<sup>428</sup> *Ibidem*.

<sup>429</sup> Cf. Isabel VILAÇA e Vítor CARMONA, “Os contextos pedagógicos e educativos da Educação Moral e Religiosa Católica”, in *Pastoral Catequética*, n.º 5, 2006, 91.

<sup>430</sup> Cf. *Ibidem*, 90.

conhecerá melhor que nós, que se vivem na escola e na vida quotidiana que à escola chega e que requerem uma atuação concreta e respostas válidas.

Porque é uma disciplina que requer uma constante reformulação dos seus conteúdos programáticos e das suas metodologias de implementação, consideramos que a EMRC pode ser uma resposta séria e consentânea para todos. Por isso, considerarmos aqui a sua obrigatoriedade, dado ser uma disciplina que se prontifica a fazer caminho humano com os alunos, ajudando-os a orientar projetos de vida baseados em valores universais de crescimento pessoal e de desenvolvimento social.

A EMRC, em sintonia com os diversos desafios da tarefa educativa, assume o seu papel de formadora de identidades quando se dispõe: a ajudar os alunos a *ser*, aceitando quem são, integrando de modo equilibrado as várias dimensões da vida; a promover a dinâmica do *ser com*, fomentando a interação humana e valorizando os laços relacionais; a ajudar os alunos a *ser para*, estimulando o altruísmo, ajudando cada aluno a *ser mais*.<sup>431</sup>

Assim, vemos na EMRC um contributo de resposta concreta num mundo educacional cada vez mais competitivo, no qual a disciplina procura incessantemente educar a pessoa a ser pessoa, tentando ajudar a encontrar caminhos de identidade pessoal e coletiva e propondo o benéfico caminho da educação para os valores da alteridade, do amor, da cidadania e da compreensão do fenómeno religioso, particularmente propondo uma interpretação da vida à luz da mensagem cristã.<sup>432</sup>

A sociedade e a escola precisam continuamente de uma estrutura de valores hierarquizados que pautem a vida e que ajudem a combater o imediatismo dos dias, a efemeridade dos momentos e o vazio humano que espreita a cada instante na rotina de cada pessoa. Na realidade concreta de cada aluno, estas palavras não são estranhas.

Por isso, na escola, entendemos que a presença da disciplina de EMRC esteja “ao serviço da educação integral dos alunos”<sup>433</sup>. Quem o refere é a CEP que, citando João Paulo II, afirma que o desenvolvimento das crianças, dos adolescentes e dos jovens, parte do reconhecimento da “componente religiosa como fator insubstituível para o crescimento em humanidade e em liberdade”<sup>434</sup>.

Sendo a dimensão religiosa constitutiva da pessoa, na medida em que apenas a experimentando se consegue compreender verdadeiramente a realidade social na sua

---

<sup>431</sup> Cf. *Ibidem*, 89-90.

<sup>432</sup> Cf. *Ibidem*, 94.

<sup>433</sup> CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, “Educação Moral e Religiosa Católica – um valioso contributo para a formação da personalidade”, in *Pastoral Catequética*, n.º 5, 2006, 11.

<sup>434</sup> Cf. Discurso de João Paulo II aos participantes no Simpósio Europeu sobre Ensino da Religião Católica na Escola Pública. In *L'Osservatore Romano*, ed. semanal em português, n.º 16, 21.04.1991. Citado por *Ibidem*, 11.

globalidade e as expressões culturais de cada tempo, a EMRC é uma via, na realidade escolar, que pode contribuir para essa abertura, apresentando um “claro valor educativo”<sup>435</sup>. Prepara para a vida, estrutura personalidade, trabalhando no interior de cada aluno, abrindo o horizonte dos valores da justiça, da solidariedade e do amor humano que se encontram arraigados no tecido histórico e que precisam de ser descobertos e experienciados diariamente.

### *1.3. O aluno de EMRC: um desafio para a docência*

Considerando o estatuto do aluno<sup>436</sup>, a escola existe para os alunos. São eles o âmago das propostas educativas e é para eles que devem estar direcionadas as luzes do complexo processo de ensino-aprendizagem.

Cada aluno é uma realidade altamente surpreendente. Diariamente, os discentes desafiam os agentes educativos ao exigente processo do “fascina-me”, conceito cada vez mais arredado da realidade escolar, dada a pluralidade de “fascínios” que o mundo contemporâneo oferece.

O aluno que procura o novo, e hoje cada vez mais o insólito, não se deixa levar em *meias cantigas* ou palavras gastas pelo tempo. Exige-se uma linguagem simultaneamente lavada e reconfortante que ensine e dê sentido à vida do aluno, demonstrando-lhe o caráter útil do que lhe é ensinado, o que nem sempre é facilmente objetivável.

Sendo pessoa, na sua singularidade e dignidade inabaláveis, e não um número para estatística (como muitas vezes se entende), cada aluno impõe que o olhem, que não se deem apenas os conteúdos com o olhar fixo no teto ou no quadro eletrónico, mas que os olhos de quem ensina se cruzem nos de quem aprende. Na verdade, os olhos são excelentes pedagogos, não apenas os que procuram olhar alguém, mas também os que se recusam ser olhados.

Na escola, o processo de entrosamento da história de cada aluno (que é um emaranhado de histórias sem fim) com a história dos seus colegas (cada uma com as suas particularidades) e com os diferentes perfis e diversos estilos de lecionação encontrados

---

<sup>435</sup> CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, “Educação Moral e Religiosa Católica – um valioso contributo para a formação da personalidade”, op. cit., 11.

<sup>436</sup> Cf. Art.º 7º e art.º 10º da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro.

exige uma gestão humana apertada, que muitas vezes dá o *tilt* face aos desajustes que se verificam entre o que se espera dos outros e aquilo que os outros oferecem realmente.

Cada aluno não é um objeto, diríamos um “isso” à maneira buberiana, mas um “Tu” que exige ser chamado pelo nome e que procura o olhar da afeição de quem o educa. A sua presença na escola, um si reflexivo, que responde às interpelações que lhe chegam do exterior de si, tantas vezes fragilizado pela dimensão da sua falibilidade e pelas quedas familiares, ou insucessos escolares, deve ser educada na linha da reciprocidade humana, buscando continuamente a procura de superação dos limites que são seus e que, pela liberdade, se pretendem infinitamente transcender. O discente é um “rosto” ímpar que se revela todos os dias e que exige uma responsabilidade ética infinita configurada numa busca permanente pela verdade que cada projeto pessoal exige (cf. pensamento levinasiano).

Por isso, para os alunos, o espaço escolar deve ser “apetecível”<sup>437</sup>. Quem o afirma é Jorge Augusto Paulo Pereira, ressaltando a importância dos atributos que os docentes devem apresentar, de modo a ajudar cada aluno a aprender convenientemente. Afirma o docente de Didática de EMRC e coordenador de Estágio na Faculdade de Teologia da UCP de Lisboa, que “tornar a escola apetecível a todos é a grande tarefa dos agentes educativos”<sup>438</sup>, salientando, ainda, que esse empreendimento só pode acontecer mediante a diferenciação e diversificação de estratégias e atividades de lecionação e de novo enquadramento do espaço escolar.

Afirma D. António Francisco dos Santos, atual bispo do Porto, que

“passados tantos séculos de ensino e depois de tantas tentativas de legislação sobre educação, de novas experiências didáticas e de ousadas práticas pedagógicas, estamos sempre no começo, à procura de melhores caminhos e seduzidos por buscas apenas iniciadas”<sup>439</sup>.

Com efeito, apesar de longo, o caminho da educação parece (re)iniciar-se todos os dias, em cada escola, em cada micro contexto de aprendizagem. Por isso, procura-se constantemente dar o melhor aos alunos, tendo presente as diversas dificuldades que eles e as famílias atravessam, sabendo embora que o papel dos agentes educativos da escola, em

---

<sup>437</sup> Cf. Jorge Augusto PAULO PEREIRA, “Uma perspetiva sobre o perfil do professor”, in *Pastoral Catequética*, n.º 5, 2006, 113.

<sup>438</sup> *Ibidem*.

<sup>439</sup> D. António Francisco dos SANTOS, “O Professor de EMRC: para a definição de um perfil humano e profissional”, op. cit., 10.

especial dos docentes, se encontra cada vez mais condicionado pelos “apertos” humanos, burocráticos e financeiros, emanados pelo macro contexto social e político.

Contudo, ao professor cabe a tarefa de nunca baixar os braços. Sendo um “ouvinte e um mensageiro que comenta e às vezes ousa interpretar aquilo que ele próprio recebe e apreende no *logos* revelado”<sup>440</sup>, o professor deve apresentar um perfil humano e profissional capaz de estar à altura dos desafios de cada aluno, apesar da tarefa ser aparentemente tão difícil hoje.

Na arte de ensinar, no ser professor, não encontramos apenas o atributo do saber, nem tampouco apenas o do agir, ou mesmo o do acreditar. Nessa arte teremos de encontrar o professor com todo o seu ser, que não se fragmenta nem se divide.<sup>441</sup> Afirma D. Tomaz Nunes que “a educação exige por isso um quadro de valores abrangentes e de critérios éticos radicados na dignidade da pessoa humana”<sup>442</sup>. Nesse sentido, partindo da missão da Igreja, que pela EMRC se propõe habitar a pessoa de cada aluno, dando sentido e interpretação à vida e contribuindo com a antropologia e a mundividência que a fé cristã ilumina, o professor de ERE deve apresentar-se sempre na sua humildade, sendo ininterruptamente “peregrino da verdade”<sup>443</sup>.

Ao tentar-se o esboço do perfil do docente de EMRC, teremos de procurar um “acréscimo de qualidade, decorrente da sua própria missão”<sup>444</sup>, que terá de estar impregnada de um estilo próprio de habitar o espaço escolar. Não se depreenda destas palavras nenhuma prepotência. O professor de EMRC, não é melhor (nem pior) que nenhum outro. Deve afirmar a sua presença na escola partindo sempre da humildade que o deve acompanhar, intervindo e estando ativamente presente nos projetos escolares.

A partir das dimensões, entretanto definidas no quadro legislativo enumeradas pelo próprio Ministério da Educação<sup>445</sup>, percebemos que o professor, particularmente o de EMRC, deve dar resposta a um conjunto de dimensões humanas e profissionais que osem situar-se na realidade escolar de tal modo que procurem sempre as sendas da verdade, ajudando cada aluno a compreender e a compreender-se no atual ambiente de pluralismo cultural, religioso, social, económico, político e familiar. Os docentes devem pautar, além disso, a sua atuação afirmando-se como gestores do currículo, cabendo-lhes a

---

<sup>440</sup> *Ibidem*, 10.

<sup>441</sup> Cf. *Ibidem*.

<sup>442</sup> Nunes, D. Tomaz, “Perfil do Professor de EMRC”, Encontro de Professores de EMRC, Guarda. Citado por D. António Francisco dos SANTOS, “O Professor de EMRC: para a definição de um perfil humano e profissional”, op. cit., 11.

<sup>443</sup> Cf. *Ibidem*, 12.

<sup>444</sup> *Ibidem*, 13.

<sup>445</sup> Cf. Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto e Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro.

responsabilidade de adequar o trabalho à diversidade dos contextos, não se afirmando exclusivamente como meros “executores do prescrito”<sup>446</sup>.

Nas circunstâncias adversas em que vivemos, podemos afirmar que os alunos de hoje requerem, simultaneamente, uma presença serena, alegre, entusiasmada, motivadora e motivada, da EMRC na escola. No delinear os rasgos de caráter e de personalidade dos docentes desta disciplina, que se propõe educar num registo que, apesar de confessional, é de diálogo e de abertura, o professor tem como premissa a da “humanização da comunidade”<sup>447</sup> educativa a que pertence, valorizando, o mais possível, o bom que encontra em cada pessoa, em cada aluno, especialmente. A este propósito, reitera o atual Bispo do Porto que é imprescindível na escola

“uma voz de esperança, em nome da fé e como experiência de caridade, propondo um discurso marcado pela gratuidade, estruturando relações que se baseiem no amor que olha o rosto do outro como presente que interpela e a que não se é indiferente”<sup>448</sup>.

O docente de EMRC, pela consistência do seu testemunho centrado no discente, tem como missão ajudar a educar e a encaminhar os seus alunos para um “algueres” com sentido, combatendo de algum modo, o violento pressuposto culturalmente instituído pelo próprio sistema educativo que o fundamental é estar na escola para “forjar uma profissão”, não se olhando, muitas vezes, a meios para atingir os fins. Ora, os alunos precisam de formadores de seres humanos. O docente de EMRC deve sentir-se interpelado a essa necessidade de formação integral da pessoa, que quanto mais se humaniza, mais se diviniza. “O papel do docente de EMRC não poderá ser senão o de garantir que o humano seja verdadeiramente humano. E não menos do que isso”<sup>449</sup>.

---

<sup>446</sup> Cf. Carlinda LEITE, “A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva”, in *Território Educativo*, n.º 7, dezembro 1999, 25.

<sup>447</sup> D. António Francisco dos SANTOS, “O Professor de EMRC: para a definição de um perfil humano e profissional”, op. cit., 16.

<sup>448</sup> *Ibidem*, 17.

<sup>449</sup> *Ibidem*, 18.

## **2. Pedagogia e didática para a lecionação da unidade letiva “A fraternidade”, do 5º ano de escolaridade**

A Prática de Ensino Supervisionada (PES), comumente designada por estágio, enquanto proposta de percurso para a profissionalização na área da Educação Moral e Religiosa Católica, implica uma intervenção do estagiário/mestrando na realidade escolar, fazendo a experiência da lecionação numa escola pública, sob a orientação de docentes que norteiam e supervisionam todo o processo. As finalidades deste trabalho almejam ajudar cada candidato à docência da disciplina de EMRC a apropriar-se, de maneira estruturada e progressiva, de competências teológicas, pedagógicas e didáticas, que lhe permitam lançar-se no mundo educativo preparado para o desempenho de uma função que, como já vimos, é de uma responsabilidade muito grande.

A realidade escolar, conforme já refletimos também, é um constante desafio. Neste sentido, a PES pretende incentivar os formandos a um comportamento crítico e criativo face aos desafios que se colocam diariamente, no país e na escola, ao ensino da EMRC.

No nosso caso, a PES decorreu no Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, em Braga, numa turma do 5º ano de escolaridade. Depois de no núcleo de estágio<sup>450</sup> termos definido o plano de trabalho a desenvolver para o ano letivo 2013-2014, ficou determinado que a nossa reflexão incidiria, sobretudo, no domínio das relações humanas e no dinamismo que essas relações impõem, propondo um dispositivo pedagógico e didático de lecionação da unidade letiva “A fraternidade”.

Esta não é a nossa primeira experiência de lecionação<sup>451</sup>. Por isso, a exigência da PES é uma oportunidade para rever, de modo crítico, práticas implementadas, estratégias propostas e modos de atuação na escola. Além disso, a PES permite que se problematizem as metodologias, os próprios conteúdos e objetivos a alcançar, bem como todo o processo de planificação e avaliação das atividades desenvolvidas.

A disciplina de EMRC está novamente num processo de reajustamento dos seus conteúdos, objetivos e finalidades, adequando a sua linguagem à das “metas de aprendizagem”, que vêm atualizar a terminologia das competências.

Por isso, a nossa proposta de planificação da unidade letiva 5 do 5º ano de escolaridade pretende ajustar-se já à nova linguagem, o que nos permitiu uma atualização para os novos princípios curriculares.

---

<sup>450</sup> O nosso núcleo de estágio, supervisionado por uma docente da Universidade Católica e uma docente de EMRC da escola Dr. Francisco Sanches, integra 5 estagiários, todos já com experiência de lecionação.

<sup>451</sup> No meu caso concreto, sou docente desde o ano letivo 2002-2003.

## 2.1. Contextos de lecionação

Conforme já foi referido no ponto anterior, a nossa tarefa de lecionação teve lugar no contexto de uma escola bracarense, o Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, numa turma do 5º ano de escolaridade, o 5º 3. A titularidade de lecionação da turma este ano letivo pertence à professora cooperante que orienta o trabalho do estágio na escola. Para tornar possível a PES, a docente cedeu-nos a possibilidade da planificação de uma unidade letiva e da lecionação dessas aulas. Tendo em consideração os constrangimentos e características dos elementos do núcleo de estágio, definimos que deveriam planificar-se 5 aulas. Estas sessões de 45 minutos foram assistidas pelos outros elementos do núcleo de estágio, o que veio permitir um diálogo enriquecedor e uma análise crítica e detalhada das propostas planificadas, das estratégias e interações encetadas em contexto de lecionação, procurando sempre uma maior eficácia educativa junto dos alunos. Assim aconteceu.

### 2.1.1. Escola Básica de 2.º e 3.º ciclos Dr. Francisco Sanches

O Agrupamento de Escolas de Dr. Francisco Sanches, constituído no ano letivo 2001/2002, é uma unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e gestão e integra atualmente, verticalmente, sete estabelecimentos de educação e de ensino, que se localizam na área de influência de duas freguesias com grande densidade populacional, onde se identificam bairros sociais.<sup>452</sup> Estas escolas, que pertencem a zonas muito antigas da cidade, integram-se no designado Território de Intervenção Educativa Prioritária, dada a heterogeneidade da população estudantil. Efetivamente, pertence a este Agrupamento de Escolas uma população diversificada, onde coabitam diversos estatutos sociais, culturais e económicos, além de haver ali um vasto conjunto de famílias imigrantes, de origens diversas, que não têm o português como língua materna.<sup>453</sup>

Foi na Escola Básica de 2.º e 3.º ciclos Dr. Francisco Sanches que concretizámos o nosso estágio. Conforme salienta o Projeto Educativo recentemente editado<sup>454</sup>, este espaço escolar está em fase de requalificação. Por este motivo, nos últimos dois anos letivos, a escola tem

---

<sup>452</sup> Cf. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR. FRANCISCO SANCHES, *Projeto Educativo*, versão: A-20-01-14, Braga, Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, 2014, 7.

<sup>453</sup> Cf. *Ibidem*, 7.

<sup>454</sup> Documento que seguimos de perto e utilizamos nesta breve caracterização.

ocupado um edifício antigo, bastante degradado e com uma “capacidade real muito inferior à que tem sido utilizada”<sup>455</sup>. Apesar de ter sido ali que decorreram as primeiras atividades letivas da história da escola, o edifício tinha sido gradualmente abandonado à medida que outras estruturas mais modernas e com outras condições físicas foram surgindo para dar as respostas que a comunidade educativa e os novos tempos iam exigindo. Estes edifícios mais recentes estão, no entanto, agora a ser modernizados, o que tem constituído um claro obstáculo para a vida escolar. Há neste velho edifício poucos espaços disponíveis para o desenvolvimento de atividades importantes para a escola. Sente-se a dificuldade para que se concretizem com qualidade as atividades de enriquecimento curricular: os espaços gimnodesportivos são contíguos a salas de aulas; os laboratórios para a prática instrumental não estão devidamente preparados; sente-se, inclusive, necessidade urgente de se ter espaços de recreio necessários para a ocupação de tempos livres dos alunos.

A Escola Básica de 2.º e 3.º ciclos Dr. Francisco Sanches tem este ano letivo 1019 alunos, 94 professores e 20 assistentes operacionais.

O contexto económico da maior parte das famílias destes alunos é muito frágil. Refere o documento do atual Projeto Educativo que um dos indicadores que o comprova é a percentagem de alunos que beneficiam do apoio da Ação Social Escolar, situação que tende a acentuar-se de ano para ano. Só a título de exemplo refira-se que mais de metade da população da escola apresenta carências económicas, o que exige da instituição uma atenção muito grande face às dificuldades que alguns alunos e respetivas famílias demonstram para obter quer o material escolar necessário, quer mesmo a alimentação essencial.

Já no que diz respeito ao contexto cultural, apesar da heterogeneidade de características sociológicas, são recorrentes as referências a agregados familiares com baixa escolarização, realidade a que se associam o crescente desemprego e as situações de precaridade social. Estes fatores condicionam sobremaneira o acesso aos bens culturais, realidade que tem impacto direto no acontecimento da lecionação. Verifica-se ainda um elevado número de alunos que apresentam Necessidades Educativas Especiais, além de que 11% dos alunos do agrupamento sujeitos a avaliação cognitiva se situam nos domínios “inferior” ou “muito inferior”.

Facilmente percebemos que o aproveitamento escolar dos alunos é condicionado por todos estes fatores que, vindos de fora, invadem cada sala de aula e marcam os ritmos de trabalho, muitas vezes abalados pelo insucesso escolar e por comportamentos disruptivos que precisam constantemente de ser trabalhados.

---

<sup>455</sup> AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR. FRANCISCO SANCHES, *Projeto Educativo*, op. cit., 8.

### 2.1.2. A turma de intervenção

Na turma do 5º 3 da Escola Básica de 2.º e 3.º ciclos Dr. Francisco Sanches, onde concretizámos a nossa lecionação, encontramos toda a heterogeneidade económica, cognitiva e sociológica de que falávamos na contextualização da escola. Ali vemos o reflexo de algumas situações de carência económica, mas a que mais sobressai talvez seja a sociocultural.

Num primeiro contacto, ao conhecermos o grupo-turma antes da lecionação, percebemos que os 22 alunos da turma apresentam características humanas (são sobretudo essas que aqui valorizamos) que consideramos normais para a faixa etária dos 10/11 anos. Num preliminar exercício de apresentação, sobressaíram do grupo a maturidade e infantilidade próprias da idade, a inquietude dentro da sala de aula, a régua que bate na mesa, o lápis que cai constantemente ao chão, as conversas em surdina, o aluno que se levanta e vai ao lixo sem dar satisfações ao professor, os gestos de provocação para destabilizar o(a) colega, e tantas situações pequeninas que juntas nos dizem que estamos perante um turma que, não sendo desrespeitadora do trabalho do docente, precisa de um pulso que saiba equilibrar devidamente a participação na aula e que não lhe dê uma margem de manobra tão grande que, num ápice, perca o controlo do comportamento da turma.

A docente titular instituiu, desde a primeira aula do ano letivo, uma única regra fácil de memorizar para que as aulas de EMRC decorressem com a normalidade desejada. Todos a conhecemos: “ouvir e respeitar os outros”. Mediante estas simples palavras, sempre que o grupo se desvia do rumo do trabalho da aula e entra numa espiral de maior, chamemos-lhe, indisciplina, basta recordá-las ou pedir aos alunos mais responsáveis da turma que as lembrem para que o ritmo habitual do trabalho seja retomado.

Nesta breve caracterização da turma não nos debruçaremos em dados estatísticos, nem em gráficos que ilustrem os níveis de aproveitamento da turma, nem tampouco no número de minutos que os alunos demoram da escola para casa e de casa para a escola. Incidimos a nossa análise no modo como os alunos se relacionam entre si, nos diversos processos de interações que fomos descortinando. Neste âmbito, encontrámos uma turma ligeiramente quezilhenta e percebemos que há ainda um demorado caminho humano a percorrer. A par das lacunas resultantes da falta de hábitos e métodos de estudo, de dificuldades de aquisição, compreensão e aplicação de conhecimentos, e de recorrentes faltas de concentração na sala de aula por parte de alguns alunos, encontramos também uma turma de “gente” simpática e bem-disposta, capaz de se deixar motivar e apaixonar pelas atividades e tarefas letivas que o

professor propõe, sendo alunos dinâmicos, participativos e empenhados na realização das tarefas da aula. De facto, ao querermos qualificar o grupo, não podemos deixar de sublinhar os olhos curiosos e ansiosos pela aula, o brilho de cada interrogação que procura vislumbrar o que vai acontecer a seguir e as palavras que se aprenderão.

Nesse sentido, depois da experiência com esta turma, apesar de breve, podemos afirmar que fomos bafejados com a sorte de ter na nossa frente um conjunto de singularidades com vontade de aprender e de uma turma que vimos amadurecer. Os laços que os unem, embora sejam frágeis, revelam que são capazes de “chegar lá”. Por outras palavras, talvez mais adequadas e menos corriqueiras, os alunos do 5º 3 cedo revelaram que a fraternidade humana habita aqueles coraçõezinhos, mesmo em potência, o que nos enche o ego e dá esperança para continuar a lecionar, porque sentimos que vale a pena.

## 2.2. A proposta curricular da EMRC. A nova linguagem das metas de aprendizagem

O *currículo* é um vocábulo de origem latina que etimologicamente significa corrida, o lugar onde se corre e, por metonímia, o que se faz durante a corrida. Remete-nos para os conceitos de caminho ou de trajetória, numa dinâmica de sequencialidade e globalidade do que se fez ou do que se faz.<sup>456</sup> Não é estranho, pois, neste contexto, encontramos com facilidade a expressão *curriculum vitae*, que tanto pode significar o percurso de vida (o *tempus fugit*), como as ações mais significativas que cada um, ao longo da sua existência, vai experimentando.<sup>457</sup>

Dentre a polissemia que podemos encontrar na aproximação ao conceito, José Pacheco destaca, numa perspetiva mais abrangente, que o termo envolve também o que é ensinado, no conteúdo e na forma, os objetivos, os critérios de avaliação, a organização e a estrutura dos estudos, a sua gradação e a sua progressão.<sup>458</sup>

Na dinâmica curricular cruzam-se diversas práticas que funcionam como um sistema em que interagem uma pluralidade de sistemas. Assim, o currículo deve ser entendido como um projeto global e contínuo, fator que permite o desenvolvimento de um projeto didático com uma lógica estrutural coerente, onde os contextos da sua operacionalização assumem um papel preponderante. Deste modo, o currículo entende-se como uma construção sociocultural

---

<sup>456</sup> Cf. José Augusto PACHECO, *Currículo: teoria e práxis*, Porto, Porto Editora, 16.

<sup>457</sup> cf. “currículo”. In *Infopédia* [Em linha]. Porto, Porto Editora, 2003-2012. [Consult. 2014-05-01]. Disponível online em [www: <URL: http://www.infopedia.pt/\\$currículo>](http://www.infopedia.pt/$currículo).

<sup>458</sup> Cf. José Augusto PACHECO, *Currículo: teoria e práxis*, op. cit., 17.

aberta à pluralidade das situações e dos contextos. Sendo o resultado de uma construção cultural, que deve ser analisado a partir das condições históricas e sociais onde é operacionalizado<sup>459</sup>, o currículo tanto pode ser visto como um programa estruturado de conteúdos disciplinares, como também todo o conjunto de experiências que a própria escola provoca em benefício do aluno, já que deve ser entendido como uma interseção de práticas diversas, onde ganham especial destaque quer as práticas pedagógicas, quer as decisões de carácter político-administrativo, de produção de meios, de criação intelectual e de avaliação.<sup>460</sup>

Na especificidade da disciplina de EMRC,

“o currículo programa-se, tendo por base a articulação orgânica de três fatores fundamentais: *a sociedade*, que tem uma história, instituições, valores dominantes, necessidades próprias e opções económicas, culturais e políticas; *os conhecimentos científicos* (conteúdos) de toda a ordem, que se transmitem ou se utilizam a partir das disciplinas científicas ligadas ao currículo, das ciências da educação e das diversas áreas da psicologia; *o aluno*, com as suas características próprias, no estágio de desenvolvimento físico e psicológico em que se encontra, inserido num determinado ambiente sociocultural”<sup>461</sup>.

Do ponto de vista da organização e da prática curriculares, a Igreja Católica tem legitimidade e exclusividade, que lhe é concedida pelo Estado, para orientar o ensino de EMRC, competindo-lhe a elaboração e revisão dos programas, a elaboração, edição e divulgação de manuais e de outros instrumentos de trabalho que entenda adequados para concretizar a sua missão nos contextos escolares onde atua.

---

<sup>459</sup> Cf. *Ibidem*, 18-19.

<sup>460</sup> Cf. Sílvia CARDOSO, “O Dualismo Cultural: Os Luso-Caboverdianos entre a Escola, a Família e a Comunidade (Estudo de Caso)”. Tese de Doutoramento [Área de Desenvolvimento Curricular], Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa, Universidade do Minho, Braga, 2007, 55-80.

<sup>461</sup> Consideramos aqui o conteúdo do documento de trabalho do novo Programa de Educação Moral e Religiosa Católica - versão 2014, que vem substituir a versão de 2007. Este documento foi disponibilizado este ano letivo pelos secretariados diocesanos aos docentes de EMRC do país, de modo a que se vão reformulando as planificações e adequando os novos pressupostos curriculares à nova linguagem das metas curriculares. O documento encontra-se disponível na internet em vários *sites* de secretariados diocesanos.

No nosso caso concreto servimo-nos do seguinte endereço eletrónico:

[http://www.emrcporto.com/images/stories/programa\\_emrc/programaemrc-2014.pdf](http://www.emrcporto.com/images/stories/programa_emrc/programaemrc-2014.pdf)

Assim, as matrizes curriculares propostas pela EMRC têm como finalidade

“a formação global do aluno, que permita o reconhecimento da sua identidade e, progressivamente, a construção de um projeto pessoal de vida. Promove-a a partir do diálogo da cultura e dos saberes adquiridos nas outras disciplinas com a mensagem e os valores cristãos enraizados na tradição cultural portuguesa”<sup>462</sup>.

Na tarefa de lecionação que realizámos no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, entendemos que seria absolutamente essencial adequarmos as planificações que elaborámos à nova linguagem das metas de aprendizagem. Por isso, para concretizar este trabalho servimo-nos do documento redigido pelo Secretariado Nacional de Educação Cristã (SNEC), entretanto disponibilizado aos docentes de EMRC, onde encontramos a nova proposta de Programa de Educação Moral e Religiosa Católica para os ensinos Básico e Secundário – versão de 2014. Este documento, tendo em vista as prioridades estabelecidas pelo Ministério da Educação, ajusta-se aos novos padrões de desempenho dos alunos, orientando o processo de ensino-aprendizagem para a nova terminologia das metas curriculares<sup>463</sup>. Estas novas orientações definem os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos e nos conteúdos dos respetivos programas curriculares.

Para a disciplina de EMRC, as metas curriculares, que enunciam expectativas gerais quanto à aprendizagem do aluno, foram definidas a partir das finalidades da disciplina, tal como enunciadas pela Conferência Episcopal Portuguesa em 2006<sup>464</sup>, e consubstanciam-se numa reformulação parcial das propostas do programa da disciplina. Reestruturou-se o novo

---

<sup>462</sup> SECRETARIADO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica para o ensino Básico e Secundário - edição 2014*, p. 11, documento de trabalho disponível online em [http://www.emrcporto.com/images/stories/programa\\_emrc/programa\\_emrc-2014.pdf](http://www.emrcporto.com/images/stories/programa_emrc/programa_emrc-2014.pdf). [consultado em 2014-01-10]

<sup>463</sup> Cf. Despacho 5306/2012, de 18 de abril.

<sup>464</sup> São finalidades da disciplina de EMRC: “apreender a dimensão cultural do fenómeno religioso e do cristianismo, em particular; conhecer o conteúdo da mensagem cristã e identificar os valores evangélicos; estabelecer o diálogo entre a cultura e a fé; adquirir uma visão cristã da vida; entender e protagonizar o diálogo ecuménico e inter-religioso; adquirir um vasto conhecimento sobre Jesus Cristo, a História da Igreja e a Doutrina Católica, nomeadamente nos campos moral e social; apreender o fundamento religioso da moral cristã; conhecer e descobrir o significado do património artístico-religioso e da simbólica cristã; formular uma chave de leitura que clarifique as opções de fé; estruturar as perguntas e encontrar respostas para as dúvidas sobre o sentido da realidade; aprender a posicionar-se, pessoalmente, frente ao fenómeno religioso e agir com responsabilidade e coerência”. Cf. CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, “Educação Moral e Religiosa Católica – um valioso contributo para a formação da personalidade”, op. cit., 14.

Programa a partir de três *domínios de aprendizagem*<sup>465</sup> (áreas de ensino que agregam os padrões curriculares daquilo que o aluno deve conhecer - campos de conhecimento e conteúdos; e do que o aluno deve saber fazer - processos ou competências) e de *Objetivos Programáticos* (que se esperam alcançar com a lecionação de determinados conjuntos de conteúdos e que identificam a intenção do professor face ao que desenha desenvolver e levar o aluno a apreender; elaboram-se a partir das ações que os alunos devem concretamente realizar e devem ser mensuráveis através dos instrumentos de avaliação implementados).

O Programa de EMRC organiza-se por ciclos de ensino, adequando em cada nível de ensino as *metas curriculares* que se pretendem trabalhar, no enquadramento dos *domínios de aprendizagem* estabelecidos. Determinaram-se em cada ano letivo *unidades letivas* para as quais se estabeleceram *objetivos programáticos de unidade* que pretendem operacionalizar a aprendizagem dos *conteúdos específicos* selecionados.<sup>466</sup>

### 2.3. Contextualização da unidade letiva “A fraternidade” no âmbito das propostas de lecionação para o 5º ano

Na mais recente reorganização curricular da disciplina de EMRC, para o 5º ano de escolaridade estão propostas quatro unidades letivas<sup>467</sup>, a saber:

- unidade letiva 1 - Viver juntos;
- unidade letiva 2 - Advento e Natal;
- unidade letiva 3 - A Família, Comunidade de Amor;
- unidade letiva 4 - Construir a Fraternidade.

Esta proposta de implementação de 4 unidades letivas no 5º ano contrasta com a do anterior Programa da disciplina que determina a lecionação de 5 unidades letivas, que também enumeramos<sup>468</sup>:

- unidade letiva 1 - Viver juntos;
- unidade letiva 2 – A água, fonte de vida;

---

<sup>465</sup> Domínio um - **Religião e Experiência Religiosa**; Domínio dois - **Cultura cristã e visão cristã da vida**; Domínio três - **Ética e moral**.

<sup>466</sup> Cf. SECRETARIADO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CRISTÃ, Programa de Educação Moral e Religiosa Católica para o ensino Básico e Secundário - edição 2014, op. cit., 13-15.

<sup>467</sup> Cf. *Ibidem*, 18.

<sup>468</sup> Cf. COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica – Ensinos básico e secundário*, op. cit., 71.

- unidade letiva 3 – Jesus, um Homem para os outros;
- unidade letiva 4 – Promover a concórdia;
- unidade letiva 5 – A Fraternidade.

Encontramo-nos num momento de transição e, como verificamos, existem algumas modificações significativas na proposta curricular do 5º ano, decorrentes dos ajustes que se têm vindo a propor.

Quando tivemos de planificar o nosso trabalho, e tendo já como intuito o de atualizar as tabelas para a nova terminologia das metas curriculares, deparámo-nos com várias dificuldades, nomeadamente pelos desajustes entre a planificação anual elaborada pelos docentes de EMRC da Escola Básica de 2.º e 3.º ciclos Dr. Francisco Sanches, que ainda se encontra redigida na linguagem das competências essenciais e também por encontrarmos um manual da disciplina que ainda está, naturalmente, configurado com essa terminologia curricular.

Assim, nas grelhas de planificação que propomos tentámos fazer um equilíbrio entre o que existe e as novas linhas de orientação programática de 2014. Em diálogo com o núcleo de estágio e respetivas docentes orientadoras da escola e da universidade, definimos que trabalharíamos a unidade letiva “A fraternidade”, de modo a rentabilizar alguns dos aspetos considerados pelo atual manual<sup>469</sup> e que julgamos relevantes. Esta escolha decorre do confronto entre as propostas do Programa de 2007 e do Programa de 2014. Olhando para o elenco das unidades letivas que pertencem ao novo Programa, e sabendo que se abriria, no início do ano letivo, a lecionação da disciplina com a unidade letiva “Viver juntos”, pela pertinência que o conteúdo da unidade apresenta para contextualizar os novos alunos ao novo ciclo de estudos, “Construir a fraternidade” é a unidade letiva que talvez tenha mais pontos em comum com “A fraternidade” da proposta curricular anterior.

Deste modo, decidimos planificar a unidade letiva 5 “A fraternidade”, designação de 2007 e proposta do manual, dando coerência ao estabelecido na planificação anual da disciplina, mas considerando, na planificação aula a aula<sup>470</sup>, as metas, os objetivos e os conteúdos do novo Programa, ou seja, os que se encontram propostos para a unidade letiva 4 “Construir a fraternidade”. A tarefa que nos propusemos sabíamos-la exigente, porque nos propúnhamos construir a lecionação a partir apenas do emanado pelo Programa novo, o que

---

<sup>469</sup> Cf. COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Caminhos de encontro. Educação Moral e Religiosa Católica. 5º ano do Ensino Básico*, Lisboa, Secretariado Nacional de Educação Cristã, 2009<sup>2</sup>.

<sup>470</sup> Cf. ponto 2.7 deste capítulo.

nos permitiu, como veremos na avaliação do processo, adquirir competências de planificação mais ajustadas à nova terminologia, propondo materiais diferentes dos do manual e estratégias pensadas por nós, a partir da análise do contexto da turma a quem nos dirigíamos.

A nossa planificação decorreu entre os dias 18 de fevereiro e 25 de março de 2014. Até lá, a docente titular da turma tinha lecionado as unidades letivas 1 e 2, respetivamente “Viver juntos” e “A água, fonte de vida”, bem como tinha dedicado algumas aulas à especificidade do tempo de Advento e Natal.

#### 2.4. *Expetativas para a lecionação*

Já o dissemos, esta não foi a nossa primeira experiência de lecionação. Todos os elementos núcleo de estágio são docentes de EMRC em escolas do país. De resto, essa também é uma dificuldade acrescida, na medida em que todos temos na vida profissional responsabilidades de lecionação nas escolas onde trabalhamos, com horários para cumprir, trabalhos para corrigir, aulas para preparar, tempo para dedicar aos nossos alunos, avaliações para lançar periodicamente nas plataformas que o exigem, reuniões de departamentos, de grupos de nível, de conselho pedagógico e todas as exigências que o contexto escolar supõe. Contudo, nenhum de nós é, evidentemente, profissionalizado. Por isso, este percurso de aprendizagem.

Embora já exista alguma experiência de lecionação acumulada nos últimos anos, não podemos afirmar que esta tarefa da lecionação na Escola básica com 2º e 3º ciclos Dr. Francisco Sanches esteja isenta de sentimentos de ansiedade e expetativas, próprias do início dos percursos, nos quais temos de enfrentar o desconhecido, saindo das chamadas *zonas de conforto* onde nos vamos instalando com o passar dos anos.

A lecionação no 2º ciclo, particularmente no 5º ano de escolaridade, constitui o desbravar de um ambiente ainda desconhecido, na medida em que até agora apenas fui docente do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Talvez por esse motivo, as incertezas relativas à planificação, nomeadamente na proposta de estratégias e materiais e na temporização dos vários momentos da aula, tenham constituído uma barreira, mas também um desafio e uma forma de me inteirar um pouco melhor desse mundo educativo. De facto, a lecionação na turma do 5º ano implicou uma adequação da linguagem àquela faixa etária. O estilo de lecionação que já me vem caracterizando, esse manteve-o na sua essência, apesar das

*nuances* introduzidas pelas proveitosas críticas que iam surgindo no seio do núcleo de estágio, decorrentes do comentário aos momentos de cada aula.

Quanto às expectativas propriamente ditas, podemos dizer que delineámos para este projeto de lecionação fazer experiências significativas de aprendizagem com os alunos, estimulando a participação de cada aluno na aula, responsabilizando-os também pelo processo de interação nas diversas tarefas propostas, ousando a criatividade, provocando nos discentes o desejo de querer ter a próxima aula, deixando sempre em suspenso um pequeno detalhe que abriria a lecionação da sessão seguinte. A grande expectativa era, sobretudo, a de não defraudar as expectativas dos alunos que iriam ter durante 5 aulas um novo rosto, um estrangeiro na sala de aula, e fazer com eles um percurso que pretendia abrir os horizontes acerca do modo como a mensagem cristã entende o valor da fraternidade humana, desafiando-os a um compromisso ético-moral, num primeiro momento com as pessoas com quem interagem no dia-a-dia, sobretudo para com aqueles que lhes são mais próximos e que conhecem (os pares, a família, os vizinhos, os amigos), mas também com todos aqueles que, sendo desconhecidos, merecem, pelo valor da sua inexorável dignidade, o nosso olhar fraterno, a nossa alegria e a nossa mão estendida para ajudar.

Ainda como expectativas, pretendemos contribuir, embora parcamente, para a realização pessoal de cada aluno e, lançando pequenas sementes de fraternidade no coração de cada um, participar no processo da sua formação integral, apesar da consciência do longo caminho que, neste domínio, na escola e na vida há a percorrer e que nunca termina.

### *2.5. Proposta de metas de aprendizagem, objetivos a atingir, conteúdos a desenvolver e estratégias de ensino*

O ato de planificar é uma competência específica do professor. É através dela, desse plano mental ou escrito, onde se preveem, de modo flexível, enquadramentos de interação, em que o docente interrelaciona os vários elementos didáticos nos quais alicerça e justifica o processo de ensino e aprendizagem.

Procurando respostas que justifiquem as motivações do ato de planificar, José Augusto Pacheco, referindo-se à investigação de Christopher Clark e Robert Yinger<sup>471</sup>, conclui que o professor planifica para, em primeiro lugar, satisfazer as suas próprias necessidades pessoais (entendam-se aqui a necessidade de reduzir a ansiedade e a incerteza e procurar patamares de

---

<sup>471</sup> Investigadores do *The Institute for Research on Teaching* da Universidade de Michigan.

segurança e conforto face aos diversos momentos de interação com os alunos). Segundo os dois investigadores, o docente planifica, também, para poder definir os objetivos a alcançar e para traçar modos de atuação no processo de instrução.<sup>472</sup>

O ato de planificar exige constantemente dos professores um conjunto de decisões que devem ser levadas a cabo em momentos distintos de todo o processo. Tomam-se decisões no antes, no durante e no depois do ato de lecionação. No pensar a planificação, podemos distinguir os conceitos de decisões *pré-ativas*, *interativas* e *pós-ativas*<sup>473</sup>. As primeiras são aquelas que orientam o processo de planificação que o professor pretende realizar. São todas as decisões encetadas pelo professor na ausência dos alunos, antes do momento da interação em sala de aula, e que implicam maior racionalidade do docente. Já as decisões interativas são tomadas no contexto da realização do currículo, ou seja, são todas as que acontecem no contexto de cada aula.

Muitas vezes tomadas a partir das rotinas do professor e de caráter intuitivo, sendo também reações face ao inesperado e ao imprevisto, as decisões interativas demonstram-nos, muitas vezes, que o professor intervém de um modo diferente daquele que planificou.

Num terceiro momento ocorrem as decisões *pós-ativas*, que representam o momento do *depois da aula* e se caracterizam por um espaço de reflexão e ponderação e, eventualmente, de reformulação de práticas. Nesta fase, o docente avalia os resultados da sua prática docente, consciencializando-se dos sucessos/fracassos da sua proficiência educativa.<sup>474</sup>

Em síntese, no processo de planificação o professor prepara (decisões *pré-ativas*), executa (decisões *interativas*) e avalia (decisões *pós-ativas*). Podemos assim entender que “a planificação é vista como uma atividade prática que permite organizar e contextualizar a ação didática que ocorre ao nível da sala de aula”<sup>475</sup>, sendo racionalizada *no antes*, aplicada e modificada *no durante* e refletida *no depois*.

Partindo deste breve pressuposto teórico, e chegado o momento da planificação das nossas aulas, direcionámos a nossa atenção para as metas de aprendizagem, os objetivos a atingir, os conteúdos a desenvolver, propostos pelo novo Programa de EMRC e, ousando a criatividade, a proposta de estratégias diversificadas para a lecionação.

Tivemos de reformular, em articulação com as docentes orientadoras da PES, as grelhas de planificação das aulas, ajustando-as à nova terminologia. Conforme já mencionado no ponto 2.2 e 2.3 deste capítulo, ao planificarmos as cinco aulas estabelecidas no núcleo de

---

<sup>472</sup> Cf. José Augusto PACHECO, *Currículo: teoria e práxis*, op. cit., 104-127.

<sup>473</sup> Cf. *Ibidem*, 104.

<sup>474</sup> Cf. *Ibidem*, 115-123.

<sup>475</sup> *Ibidem*, 104.

estágio para a leção da unidade letiva “A fraternidade” considerámos as orientações da nova organização curricular para a disciplina de EMRC. Por isso, encontraremos neste ponto uma grande aproximação das unidades letivas “A fraternidade”, que integra o Programa de EMRC de 2007, e “Construir a fraternidade”, que pertence às propostas do novo Programa. Na nossa planificação mantivemos a designação da unidade letiva de 2007, sobretudo para não criar confusões junto dos alunos, que utilizam o manual com essa nomenclatura.

Das dezassete metas curriculares, distribuídas pelos três domínios de aprendizagem, definidas no novo Programa de EMRC, para o 2º ciclo do ensino básico, três não são consideradas, conforme o demonstra a seguinte tabela retirada do documento orientador<sup>476</sup>:

<b>2º Ciclo do Ensino Básico</b>	
<b>DOMÍNIOS</b>	<b>METAS</b>
<b>RELIGIÃO E EXPERIÊNCIA RELIGIOSA</b>	<b>A.</b> Compreender o que são o fenómeno religioso e a experiência religiosa.
	<b>B.</b> Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história.
	<b>C.</b> <i>Identificar o núcleo central das várias tradições religiosas.</i>
	<b>D.</b> <i>Promover o diálogo inter-religioso como suporte para a construção da paz e a colaboração entre os povos.</i>
<b>CULTURA CRISTÃ E VISÃO CRISTÃ DA VIDA</b>	<b>E.</b> Identificar o núcleo central do cristianismo e do catolicismo
	<b>F.</b> Conhecer a mensagem e cultura bíblicas.
	<b>G.</b> Identificar os valores evangélicos.
	<b>H.</b> <i>Articular uma perspetiva sobre as principais propostas doutrinárias da Igreja Católica.</i>
	<b>I.</b> Conhecer o percurso da Igreja no tempo e o seu contributo para a construção da sociedade.
	<b>J.</b> Descobrir a simbólica cristã.
	<b>K.</b> Reconhecer exemplos relevantes do património artístico criados com um fundamento religioso.
	<b>L.</b> Estabelecer um diálogo entre a cultura e a fé.

<sup>476</sup> Cf. Cf. SECRETARIADO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CRISTÃ, Programa de Educação Moral e Religiosa Católica para o ensino Básico e Secundário - edição 2014, op. cit., 57.

---

## ÉTICA E MORAL

- M. Reconhecer a proposta do agir ético cristão em situações vitais do cotidiano.
  - N. Promover o bem comum e o cuidado do outro.
  - O. Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo.
  - P. Identificar o fundamento religioso da moral cristã.
  - Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.
- 

As metas curriculares em itálico (**C**, **D** e **H**) não foram consideradas para o 2.º ciclo do Ensino Básico.

Para a unidade letiva que planificámos estão propostas as metas **G**., **L**., **N**. e **Q**., pertencentes aos domínios **CULTURA CRISTÃ E VISÃO CRISTÃ DA VIDA** e **ÉTICA E MORAL**.

Para que estas metas se alcancem, naturalmente no enquadramento das exigências e especificidades desta faixa etária, o SNEC definiu sete objetivos prioritários. Atingir a meta **G**. pressupõe que se promovam três objetivos: “reconhecer como modelo de vida a forma de viver das primeiras comunidades cristãs”; “verificar quais são as fragilidades e ameaças à fraternidade”; “interpretar textos fundamentais da Bíblia sobre o perdão”. Alcançar a meta **L**. prevê que se valorize o objetivo “comprometer-se com a construção de um mundo mais fraterno promovendo o bem comum e o cuidado do outro”. A meta curricular **N**. presume que se dê ênfase ao objetivo “promover o valor do perdão na construção quotidiana de um mundo fraterno”. Finalmente, entende o SNEC que para atingir a meta **Q**. se devem valorizar os objetivos “reconhecer a igual dignidade de todo o ser humano” e “valorizar a comum filiação divina”<sup>477</sup>.

O nosso trabalho de planificação articulou as metas curriculares, devidamente contextualizadas nos respetivos domínios de aprendizagem, com os objetivos propostos e os conteúdos<sup>478</sup> designados para lecionar esta unidade letiva.

Assim, ao desenharmos a planificação da unidade, tendo a consciência da leção em cinco tempos letivos de 45 minutos, distribuímos, pelas respetivas metas e objetivos já mencionados, como considerámos mais pertinente, os seguintes conteúdos (que agrupámos

---

<sup>477</sup> Cf. *Ibidem*, 64.

<sup>478</sup> Cf. *Ibidem*, 65.

para ser mais objetiva a explanação que se segue acerca do modo como os valorizámos em cada aula):

<b>CONTEÚDOS</b>	
Grupo 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O significado da palavra «fraternidade» e o seu alcance social e religioso;</li> <li>• Somos todos irmãos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– todos somos seres humanos;</li> <li>– todos somos dotados de razão e consciência (DUDH, Artigo I);</li> <li>– somos todos habitantes da mesma casa: o universo e a Terra são o nosso lar.</li> </ul> </li> </ul>
Grupo 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deus ama a todas as pessoas como Pai;               <ul style="list-style-type: none"> <li>– Jo 13,14;</li> <li>– Mt 7,11;</li> <li>– Mt 5, 43-45.</li> </ul> </li> </ul>
Grupo 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uma comunidade modelo:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– At 2,42-47;</li> <li>– At 5,12-16 .</li> </ul> </li> </ul>
Grupo 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O mal, fragilidade e ameaça à fraternidade, que vai contra a dignidade e a felicidade da pessoa:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– mentir;</li> <li>– pensar mal do outro;</li> <li>– desejar mal ao outro;</li> <li>– o conflito e a violência;</li> <li>– a maledicência;</li> <li>– o egoísmo;</li> <li>– a inveja.</li> </ul> </li> </ul>
Grupo 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A mensagem cristã sobre o perdão:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– Sir 28,1-7: Perdoar o outro e recusar a vingança;</li> <li>– Lc 6, 36-38: ser misericordioso.</li> </ul> </li> </ul>
Grupo 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir um mundo fraterno promovendo a concórdia nas relações interpessoais:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– aceitar os erros (a revisão de vida);</li> <li>– estar disposto a pedir perdão;</li> <li>– aceitar os outros, apesar dos seus erros;</li> <li>– ser capaz de perdoar;</li> <li>– aceitar ser perdoado.</li> </ul> </li> </ul>
Grupo 7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A regra de ouro: “Façam aos outros como desejam que os outros vos façam”, Lc 6,31.</li> <li>• Como posso promover o bem comum e o cuidado do outro.</li> </ul>

Como veremos esquematicamente no ponto 2.7, a **primeira aula**, foi inteiramente dedicada aos conteúdos do “grupo 1”.

Para atingir os objetivos propostos, nomeadamente o “reconhecer a igual dignidade de todo o ser humano”, seleccionámos a meta **Q**. para abordar neste primeiro dia de leção. Na primeira etapa da unidade letiva, propomo-nos iniciar a aula com algumas modificações fundamentais que nortearão a leção das restantes sessões. Tendo em consideração que entendemos que a disciplina de EMRC, pela especificidade e irreverência que a devem sempre identificar, é desafiadora, ao iniciarmos a leção no dia 18 de fevereiro proporemos à turma, em primeiro lugar, que se modifique a configuração da sala de aula.

Assim, em vez de os alunos estarem sentados tradicionalmente uns mais à frente da sala e outros mais atrás, reconfiguraremos a disposição das mesas e cadeiras, de modo a que todos fiquem frente a frente. Este novo enquadramento, premeditado, pretende dar resposta a vários objetivos: entendemos que para trabalhar um tema como “A fraternidade”, que pressupõe o diálogo e a reflexão acerca da pertinência das relações humanas, é necessário o frente a frente, o olhar nos olhos, o encarar as expressões do outro, observando o rosto na sua genuinidade; depois, este desafio obriga os alunos a estarem mais atentos às interações, à participação dos colegas; além disso, pretendemos reduzir os focos de distração e aumentar e diversificar mais os níveis de participação na aula; finalmente, a disposição em “U” permite que todos os alunos possam ver melhor os conteúdos e materiais projetados sem que tenhamos de estar constantemente a ouvir na sala expressões como “desvia-te para eu ver”, “sai da frente”, entre outras que são recorrentes nestas situações e que desviam a atenção dos alunos e permitem a instabilidade comportamental.

Conforme estabelecido no horário da turma, não havendo tempo para intervalo, a aula começa invariavelmente com o toque das 09h05, que é também o toque que identifica o fim da aula de Inglês. Os alunos permanecem na sala. Trocam os professores.

Serão elementos comuns ao início de todas as aulas: a reconfiguração do espaço, o incontornável “bom dia”, a montagem de equipamentos necessários para a projeção de conteúdos e o registo do sumário.

Durante o registo do conteúdo do sumário, que será projetado e ditado em simultâneo, procuraremos que todos os alunos o registem sem grandes atrasos, controlando o ritmo de cada um.

Na primeira aula, decidimos como estratégia, utilizar na projeção dos conteúdos a ferramenta digital *Prezi*<sup>479</sup>, porventura desconhecida dos alunos, com o objetivo de, desde o início, cativar a atenção dos elementos do grupo/turma.

---

<sup>479</sup> O *Prezi* é um software que funciona na modalidade *nuvem*, elaborado em *Html5*. É uma ferramenta utilizada para a criação de apresentações não lineares, e poderá substituir outras mais comumente utilizadas,

De seguida, entregamos a cada aluna e aluno aquilo que designámos por “caderneta de autoavaliação das minhas aulas de EMRC”<sup>480</sup>. A ideia para a proposta deste material didático surgiu na aula anterior, lecionada pela docente titular da turma. Ao assistirmos àquela aula apercebemo-nos que talvez não fosse despropositado, antes pelo contrário, responsabilizar cada discente pela regulação do seu desempenho na aula, desafiando-os a um contínuo processo de autoavaliação. Ao criar esta ferramenta quisemos entregar aos alunos um documento simultaneamente simples e versátil, que fosse facilmente transportável e que pudesse servir para que cada um fizesse os registos necessários à sistematização de alguns conteúdos em frases-chave, sem se complicar demasiado o processo. Além disso, estruturámo-la para que pudesse ser preenchida gradualmente, aula a aula, permitindo-nos observar progressos no desempenho de cada um. Assim, após o registo do sumário, demorarmos-nos, nesta primeira aula, na entrega e exploração do conteúdo da caderneta. Trata-se de um documento com nove páginas com 10cm x 21cm, organizado na horizontal, onde encontramos:

- na primeira página<sup>481</sup>, os elementos que identificam a escola, a disciplina e a unidade letiva em abordagem. Além destes elementos, a capa da caderneta contém uma imagem de um vaso e de sementes e ainda duas frases – “aquilo que fazemos faz aquilo que somos” e “os nossos gestos denunciam-nos perante os outros e apresentam ao mundo a nossa capacidade de amar”;

- na segunda página<sup>482</sup>, os alunos encontram uma imagem ilustrativa da Declaração Universal dos Direitos Humanos e a transcrição do artigo 1º - “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”;

- na terceira página<sup>483</sup>, explica-se sucintamente a cada utilizador da caderneta o propósito daquela ferramenta e dão-se orientações para o preenchimento das páginas seguintes;

- nas cinco páginas seguintes<sup>484</sup> (páginas 4-8) os alunos encontram uma tabela por página. Cada tabela deve ser preenchida, pelos alunos, no final da aula, ou em casa. Cada aluno será desafiado a autoavaliar-se nos parâmetros da “atenção na aula”, da “participação”, do “respeito pelos colegas de turma e pelo professor” e ainda no “cumprimento das tarefas propostas”, autoatribuindo-se uma classificação final numa escala de 1 a 5 valores. Existe

---

particularmente o PowerPoint, ou plataformas *freeware* semelhantes. No *Prezi* tudo é criado numa única estrutura, sobressaindo sobretudo a função de movimento pelo *zoom*. Cf. <http://prezi.com>.

<sup>480</sup> Cf. Anexo 1.

<sup>481</sup> Cf. Anexo 1.

<sup>482</sup> Cf. Anexo 1.

<sup>483</sup> Cf. Anexo 1.

<sup>484</sup> Cf. Anexo 1.

ainda nessa página um espaço onde os alunos devem identificar “o que para eles foi importante descobrir” naquela aula;

- a última página<sup>485</sup> contém um breve texto-síntese com uma mensagem global que desvela algumas das palavras e símbolos fundamentais da lecionação desta unidade letiva e que irão gradativamente ser trabalhados nas aulas.

Este pequeno livrinho individual, encadernado com capas de acetado à frente e cartolina atrás, depois de ser entregue a cada aluno, será analisado página a página, frase a frase, tendo o docente a responsabilidade de esclarecer o propósito daquela iniciativa. Discretamente, o professor introduzirá a lecionação e discussão de alguns conteúdos iniciais, nomeadamente mediante a referência ao primeiro artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que apresenta a inalienável dignidade de cada ser humano, que vive em relação com os outros e habita a mesma casa: o planeta Terra.

Em diálogo com os alunos, e rentabilizando a projeção dos conteúdos com o recurso ao *Prezi*, esclarece-se o conceito de fraternidade, do particular para o geral. A partir da definição encontrada no dicionário de língua portuguesa, e especialmente a partir das experiências de fraternidade que os alunos têm com os irmãos, pretende-se que o grupo consiga definir a vertente da fraternidade humana a partir da realidade que conhece, procurando que cada um identifique que na relação com os irmãos poderemos viver quer momentos de alegria, partilha e ternura, quer vários momentos de conflito. A partir desta experiência que partirá da vida de cada um, pretende-se que se conclua que a fraternidade humana não acontece apenas com os irmãos de sangue, mas que é uma atitude que se vive todos os dias com os outros no mundo, apesar da necessidade da consciência de que a relação com os outros não é perfeita, assim como não é a relação que cada um deles tem com o seu irmão lá de casa.

No momento seguinte da aula, para ilustrar o modo como devemos experimentar diariamente o valor da fraternidade humana, procede-se à distribuição de um texto a todos os alunos. Trata-se da fábula “O leão e o rato”, de Esopo. Recordar-se-ão as características desta tipologia de textos e contextualizar-se-á a figura de Esopo, numa linha de interdisciplinaridade com a disciplina de Português. Os alunos farão uma leitura expressiva da fábula, após a distribuição dos papéis de leitura das falas das duas personagens intervenientes na história e da figura do narrador.

Após a leitura e o exercício oral de reconto, formulam-se algumas conclusões, sobretudo incidindo nas aprendizagens que decorrem da leitura desta pequena e simples história.

---

<sup>485</sup> Cf. Anexo 1.

No final da aula, o professor solicita a cada aluno que proceda, em casa, à avaliação do seu desempenho na aula, conforme definido na caderneta individual que lhes foi entregue.

Até ao registo do sumário, a **segunda aula** inicia-se de modo muito semelhante à primeira. Após o momento introdutório, em diálogo com os alunos, sistematizam-se as aprendizagens decorridas na aula anterior, verificam-se as autoavaliações registadas por cada um na caderneta individual e recorda-se a história da fábula lida, e respetivas aprendizagens, de modo a articular o conteúdo de ambas as aulas.

De seguida, recorrendo continuamente à projeção dos conteúdos em *Prezi*, à medida que irão sendo lecionados, ou recordados os aspetos anteriores, confronta-se o conteúdo da passagem bíblica Mt 5, 43-45 com a história da fábula. Entraremos na abordagem dos conteúdos do “grupo 2”. Com o pressuposto de atingir os objetivos “valorizar a comum filiação divina” e “interpretar textos fundamentais da Bíblia sobre o perdão”, no âmbito da concretização da meta **Q.**, interpreta-se o sentido das palavras “olho por olho, dente por dente”, implicitamente aludidas naquela passagem bíblica e que se referem à lei de talião (que será apresentada aos alunos), do código de Hamurabi. Conclui-se a exploração destes conteúdos ressaltando-se que, por termos na nossa origem humana Deus como Pai, somos todos chamados a fazer experiências diárias de fraternidade com os outros, reconhecendo que o valor do perdão humano nos ajuda a superar as nossas múltiplas fragilidades. Além disso, enfatizar-se-á o caráter metafórico de muitos conteúdos bíblicos, onde podemos encontrar muitas analogias com o ser humano de hoje e de sempre, que nos ajudam a encontrar respostas para a vida. Deste modo, entra-se no domínio “Cultura cristã e visão cristã da vida”, enfatizando-se a concretização da meta **G.**

Tendo em consideração o valor da metáfora, esclarecido aos alunos, o docente apresentará à turma um vaso de barro, como metáfora do ser humano. Com o propósito de se fazer a abordagem dos conteúdos do “grupo 4”, procede-se brevemente à caracterização daquele objeto, encetando-se um diálogo acerca da sua utilidade, de modo a que se conclua que serve para colocar terra e sementes, que darão plantas e que, por sua vez, darão fruto, ou outras sementes.

De seguida, entrega-se a cada aluno um saquinho com sementes de várias plantas e um pequeno papel. Solicita-se-lhes que entre as sementes entregues identifiquem as que conhecem. Concluir-se-á que conhecem algumas, outras não. Este exercício pretende, precisamente, consciencializar os alunos que o ser humano é assim também: conhece-se, mas não totalmente. Há sementes em cada um de nós que se destacam das demais, sobressaindo, da nossa atuação diária, aspetos recorrentes que são as “favas”, os “bagos de milho”, as

“sementes de abóbora” que todos conhecem. Não obstante, há em cada ser humano, ainda que ele próprio desconheça a presença das sementes em si, “bagas de goji”, sementes de “sésamo”, de “chia”, ou tantas outras que estarão presentes nos saquinhos distribuídos e que os alunos, provavelmente, não conseguirão identificar.

O professor solicitará, entretanto, aos alunos que, na linha da linguagem metafórica acentuada nesse momento da aula, cada um possa identificar em si as sementes que (re)conhece, registrando-as no papel que lhes foi entregue. Atente-se que o enfoque aqui será dado às “sementes de humanidade” de cada um, dando-se um ou dois exemplos ilustrativos dessas sementes (exemplos: sorrir, ouvir, ajudar, desculpar, amar, entender, estar disponível, ser amigo, ser um filho atento, ser tolerante, ser paciente, respeitar), de modo a orientar a concretização da tarefa. No momento seguinte, cada aluno será desafiado a ler à turma uma das palavras ou expressões que escreveu no papel. Cada um, ao participar, é convidado a amarrotar o papel e a colocar as “suas sementes” no vaso, que será passado por cada aluno.

Em contraste com estas “sementes” que cada aluno refere, já com o vaso com todos os papéis dos alunos, o professor enfatiza o aspeto da fragilidade humana, salientando-se que há outras atitudes (*cf.* conteúdos do “grupo 4”), contrárias às que impulsionam as relações de cordialidade e fraternidade e que, algumas vezes, tornam o ser humano num ser que “cai e se parte”, precisando constantemente de se reconstruir. Para ilustrar o conceito de fragilidade, o professor deixará cair, propositadamente, o vaso no chão, que se partirá. O gesto provoca estupefação. Transmite-se a ideia de que quando nas relações humanas apenas dedicamos atenção às “más sementes”<sup>486</sup>, que prejudicam quem somos e as pessoas com quem interagimos, nos partimos, em casos extremos nos despedaçamos. Contudo, o docente, pegando num dos papéis amarrotados, desdobra-o e ensina que, apesar das quedas, apesar de algumas vezes “amarrotarmos” a vida, é sempre possível reconstruí-la, apesar da consciência das cicatrizes que permanecem e que nos recordam quem fomos e quem somos.

A aula termina, o docente pede aos alunos que registem na caderneta a frase, ou frases, que constituem as ideias-chave do conteúdo daquela aula. Solicita-lhes ainda o preenchimento da grelha de autoavaliação, para discussão e sistematização na aula seguinte.

Na **terceira aula** desta unidade letiva pretende-se, por um lado, fazer a síntese dos aspetos trabalhados nas duas aulas anteriores, e por outro, dar continuidade e coerência ao projeto de lecionação. Por isso, na primeira parte da aula, sistematizar-se-á o trabalho já encetado a propósito das metas **Q.** e **G.**. Envida-se um diálogo introdutório acerca da

---

<sup>486</sup> Cf. Com conteúdos do “grupo 4”: *mentir; pensar mal do outro; desejar mal ao outro; o conflito e a violência; a maledicência; o egoísmo; a inveja.*

utilização dada à caderneta: os alunos pronunciaram-se acerca das ideias fundamentais que entretanto já registaram no seu documento, referindo também a classificação com que se autoavaliaram na aula anterior. Realiza-se, oralmente, a síntese da última aula, recuperando a dinâmica das sementes, do vaso e das folhas onde os alunos registaram as suas “sementes de humanidade”. Em interação com os alunos, o docente ajuda-os a concluir que, apesar das quedas humanas, é possível recuperar quem somos, mesmo tendo consciência de que cada “queda” nos fragiliza e fortalece, simultaneamente. Depois disto, é apresentado, reconstruído, o vaso que se estilhaçou no chão na aula passada, que é passado de mão em mão, pelos alunos. Concluirão que, embora seja o mesmo vaso, há nele diferenças significativas: há no vaso, agora, frestas que não existiam, faltam pedaços pequenos que ficaram no chão, aparenta ser ainda mais frágil do que antes. Entretanto, depois de se considerarem estes aspetos, o objeto, fica no centro da sala durante o resto da aula.

Valorizando a meta curricular **Q.**, a articulação destes aspetos com os seguintes faz-se mediante o recurso ao manual da disciplina. Pretende-se problematizar a condição humana, nomeadamente salientando a necessidade que o ser humano tem de pertencer a grupos, de não viver isolado. Destaca-se que na sua essência existencial precisa da relação e depende dela para ser feliz. Para isso, abordam-se os conteúdos das páginas 152-161 do manual, sintetizados em *powerpoint*, enfatizando inicialmente os seguintes aspetos: a definição de “*homo sapiens sapiens*”; “a recolha”; “a arte rupestre”. Estes aspetos já tinham sido abordados na disciplina de História e Geografia de Portugal, fator que em princípio, permitirá à lecionação uma contextualização mais breve. Seguidamente, no percurso da lecionação incidir-se-á a reflexão no aspeto da “espiritualidade dos nossos antepassados”, para se chegar à discussão acerca da importância do grupo na vida de cada ser humano. Na interação letiva, os alunos tomam consciência de que a humanidade sempre manifestou inteligência e capacidade para agir sobre a natureza<sup>487</sup> e que em grupo é mais fácil superar as “condições adversas pelas quais passamos”<sup>488</sup>. Por isso, hoje, como outrora, organizamos a nossa vida em função dos grupos e das estruturas sociais em que nos inserimos.<sup>489</sup>

Partindo das expressões “saber quem fomos”, “olhar para quem somos” e “projetar quem seremos”, o docente apresenta ao grupo um novelo de lã, lançando o desafio de se construir uma “teia de aranha”. Com esta dinâmica, na qual cada aluno é desafiado a identificar, um de cada vez, os grupos a que pertence e a indicar o que mais aproxima os seus elementos e,

---

<sup>487</sup> COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Caminhos de encontro. Educação Moral e Religiosa Católica. 5º ano do Ensino Básico*, op. cit., 153.

<sup>488</sup> *Ibidem*.

<sup>489</sup> Cf, *Ibidem*, 155.

eventualmente, aquilo que, às vezes, pode provocar ruturas na relação (exemplo: “eu pertenço ao grupo de natação da escola. O que mais gosto nesse grupo é o espírito de competição. Às vezes, desentendo-me com a aluna X, porque ela é muito teimosa”). Sempre que um(a) aluno(a) participa, deve segurar numa ponta do fio de lã que recebeu e atirar o rolo de lã para um colega, cruzando as linhas. Recorde-se que os alunos estão dispostos em “U”. A atividade termina quando todos tiverem participado.

No final da tarefa estará construída uma teia de aranha, que, pela simbologia que apresenta, será alvo de reflexão. Durante a atividade surgirá, naturalmente, a referência à turma enquanto grupo que experimenta quer as situações de proximidade, quer as de rutura. Destaca-se a importância da verdadeira amizade (cf. Sir. 6, 5-11. 14-1). Nessa altura, é proposto ao grupo-turma que identifique o que mais aprecia na turma e o que menos gosta. Valorizando-se o objetivo “comprometer-se com a construção de um mundo mais fraterno promovendo o bem comum e o cuidado do outro”, pressuposto na meta **L.** e trabalhando os conteúdos do “grupo 6”, concluir-se-á que a turma será um grupo mais consistente, se nela se experimentarem os valores da confiança, do respeito mútuo, da reciprocidade, da responsabilidade perante o outro, da cumplicidade dos seus membros, bem como a experiência de uma relação de autenticidade entre os seus elementos. A partir desta conclusão, generaliza-se a afirmação e estendem-se estas palavras a todos os grupos que existem no nosso mundo. No final da aula, o professor solicita aos alunos que registem, em casa, a síntese da aula na caderneta do aluno – quer o registo individual da autoavaliação, quer a(s) frase(s)-síntese ilustrativa(s) das aprendizagens realizadas.

Além das rotinas de início de aula já interiorizadas pelos alunos, na **quarta aula**, o docente, antes do registo do sumário, entregou a cada discente dois objetos: uma bola de barro e um pedaço de madeira. Os alunos são desafiados a segurar cada um dos objetos, um em cada mão, e a não os largarem por nenhum motivo até receberem indicações para isso. No decorrer da aula vão gradualmente percebendo que é difícil executar algumas tarefas, nomeadamente escrever. Procede-se à síntese dos aspetos fundamentais da aula anterior, recorrendo aos registos colocados por cada aluno na caderneta de autoavaliação.

Nesta aula, dedicada inteiramente ao valor do perdão, planificou-se o trabalho de modo à consecução das metas **N.** e **G.**, enfatizando-se os conteúdos do “grupo 6” e do “grupo 5”.

A primeira aproximação à definição do conceito do perdão é introduzida num diapositivo da apresentação de *powerpoint* concebida para esta aula. Em diálogo com os alunos, pretende-se que nesta sessão o grupo se consciencialize da importância desta atitude

humana, absolutamente fundamental para que a fraternidade aconteça verdadeiramente no coração da humanidade.

O ponto de partida é, assim, uma definição do dicionário da língua portuguesa, que se considerará insuficiente para abranger toda a significação do termo. Por isso, o docente proporá à turma a visualização da passagem bíblica Mt 18,21-35, ilustrada num vídeo retirado do *Youtube*<sup>490</sup>, como desafio para uma reflexão acerca do “estilo” cristão de encarar as vicissitudes da vida, habitando o mundo a partir da promoção de relações fraternas. Nesta reflexão recuperar-se-á o conteúdo essencial daquela mensagem bíblica, sintetizando-se o exercício de diálogo com a máxima de Jesus Cristo, que propõe que nas relações humanas perdoemos o nosso próximo 70x7, ou seja, sempre.

De seguida, apresenta-se uma proposta de definição do conceito de perdão, tentando matizá-la a partir da perspetiva cristã de habitar o mundo: num primeiro momento identificando, nalgumas frases, o que “o perdão não é”; num segundo momento contrariar-se as frases negativas, com afirmações positivas.

Posteriormente, os discentes são estimulados a responder à questão “Já alguma vez perdoaste?”, propondo-se-lhes que partilhem alguma(s) experiência(s) em que perdoaram alguém, ou foram perdoados por alguém.

Durante o diálogo anterior, o professor explica a razão pela qual cada aluno tem em cada uma das mãos um objeto: pede-lhes que executem tarefas que exijam o movimento das mãos (por exemplo: bater palmas; fazer um círculo; entrelaçar os dedos, apertar a mão ao colega do lado, bater com os pedaços de madeira nos pedaços de madeira dos colegas, entre outros); de seguida, os alunos são desafiados a olhar para cada um dos objetos e, metaforicamente, são incitados a imaginar que cada um dos objetos é uma ofensa ou mágoa que não foi por eles perdoada. Pretende-se que percebam que é mais difícil executar tarefas quando “alguma coisa” nos estorva e constitui obstáculo. Aliás, referir-se-á que a tarefa mais fácil de executar foi mesmo o bater com o pedaço de madeira no do colega. Este aspeto será também refletido.

Ao repetir-se a atividade acima descrita, mas agora com as mãos livres, explica-se simultaneamente, que quando concedemos o perdão a alguém nos sentimos mais livres e mais felizes, pois nada nos inquieta. Os alunos perceberão a utilidade da tarefa - teria sido melhor realizar as atividades com as mãos livres, sem obstáculos.

Para concluir a definição do conceito em abordagem e a aula, os alunos serão incitados a abrir ao meio cada uma das bolas de barro que tiveram nas mãos. Encontrarão, cada um, uma

---

<sup>490</sup> Cf. Vídeo “devemos perdoar”, disponível *online* em <https://www.youtube.com/watch?v=GamwBt2ZKe0> [consultado em 2014-02-10].

frase, um pensamento, acerca da palavra “perdão” que poderão ler em voz alta com aos restantes colegas da turma. Nesta partilha de leituras/pensamentos sobre o perdão, alguns alunos encontrarão algumas citações de textos bíblicos<sup>491</sup>. Para os ler, é-lhes entregue uma Bíblia, de modo a que quem tem a citação a possa procurar e depois ler.

Como habitualmente, no final da aula, o professor solicita aos alunos que registem, em casa, a síntese da aula na caderneta do aluno.

Para a **última aula da unidade**, lecionada a 25 de março de 2014, planificou-se o trabalho, de modo a valorizar as metas **G.** e **L.**, incidindo a abordagem nos conteúdos do “grupo 3” e do “grupo 7”, com o intuito de alcançar os objetivos “reconhecer como modelo de vida a forma de viver das primeiras comunidades cristãs” e “comprometer-se com a construção de um mundo mais fraterno promovendo o bem comum e o cuidado do outro”.

A partir do registo do sumário, “o compromisso por um mundo melhor”, planificou-se a aula tendo como ponto de partida uma síntese da aula anterior, enfatizando o contributo do texto bíblico como fundamento para que no mundo se experimentem diariamente, autênticas relações de fraternidade humana.

Esta referência ao texto bíblico e proposta específica de habitar o mundo é complementada através da abordagem das passagens bíblicas At 2,42-47 e At 5,12-16. O conteúdo destes dois textos bíblicos é projetado e o professor explica, sucintamente, o modo como viviam as primeiras comunidades de cristãos, ressaltando a importância do seu testemunho humano, coerente com o desafio de Jesus Cristo.

Seguidamente, é proposta a visualização de um pequeno vídeo acerca do comportamento moral e responsabilidade ética perante as mais variadas situações e interações quotidianas. Neste material audiovisual intitulado “Um par de sapatos velhos”<sup>492</sup> os alunos deparar-se-ão com a história de dois rapazes, um mais novo e outro mais velho, que decidem pregar uma partida a um pobre agricultor que estava a trabalhar no campo. Combinaram esconder-lhe os sapatos que estavam à beira do caminho. No entanto, o rapaz mais velho, ao olhar para os sapatos velhos e desgastados do agricultor, propôs ao mais novo que em vez de lhe esconderem os sapatos, colocassem uma moeda de um dólar em cada um dos velhos sapatos. A muito custo, o mais novo aceitou, esconderam-se e esperaram pelo regresso do agricultor para verem a reação àquela “partida”. Depois de descalçar as botas e ao calçar o primeiro sapato, o senhor sentiu um objeto estranho no pé e ao tentar perceber o que era, encontrou uma das moedas. O mesmo sucedeu com o outro sapato. Nesse instante, o agricultor

---

<sup>491</sup> Cf. Anexo 4.

<sup>492</sup> Cf. Vídeo “Um par de sapatos velhos”, disponível *online* em <http://www.youtube.com/watch?v=WaFrGxmHV0A>, [consultado em 2014-02-12].

ajoelhou-se e agradeceu, em voz alta, aquela dádiva vinda de mãos desconhecidas e pediu a bênção para aqueles que o ajudaram naquele momento tão difícil. Na sua oração de agradecimento, aquele pobre homem falou da sua esposa que estava doente e dos seus filhos que não tinham comida. Os dois rapazes mantiveram-se escondidos até o homem ir embora. Foram tocados por aquela oração e sentiram o coração transformado com aquele gesto que inicialmente pretendia ser uma brincadeira de mau gosto.

Esta pequena história pretende incitar os alunos a fazer sempre o bem, mesmo que às vezes se possam sentir tentados a fazer o contrário. A conclusão a que se pretende que se chegue é evidente – quando fazemos o bem, sentimo-nos bem. O fazer o mal prejudica-nos, a nós e às pessoas a quem o fazemos.

Para complementar e concluir este aspeto, entrega-se a cada aluno um pequeno texto elaborado especificamente para esta aula com o intuito de problematizar a questão dos dilemas morais. Realiza-se a leitura e interpretação do dilema moral “Às escondidas”<sup>493</sup>, de modo a concluir que na vida estamos sempre a fazer escolhas. O importante é saber escolher e termos as ferramentas necessárias para escolher bem. Além disso, há sempre mais do que uma perspetiva para encarar cada desafio (para o efeito, são apresentadas em *powerpoint* várias imagens que apresentam, pelo menos, duas leituras/interpretações distintas da realidade).

A partir do resultado do diálogo anterior, procurar-se-á responder em conjunto à seguinte questão: “Quem é que hoje, na nossa sociedade, ajuda os outros?”. Entre outros exemplos que poderão ser apontados pelos alunos e que serão valorizados, sublinhar-se-á, em Portugal, o exemplo das Misericórdias Portuguesas e do Banco Alimentar contra a fome, no seu incansável testemunho de dedicação constante aos outros. Além disso, referir-se-á o contributo da ONU, mediante a visualização de um vídeo com a música “hino da alegria”, Beethoven - 9ª Sinfonia, com a qual se finaliza a leção da unidade, concluindo que a atitude fraterna: é uma necessidade; é uma exigência de todos os dias; é caminho seguro para uma relação humana duradoura e alicerçada em valores estruturantes da pessoa; torna o ser humano feliz, apesar da consciência de ser “vaso de barro”.

A aula termina com a síntese do processo da autoavaliação encetado ao longo da unidade letiva, recolhendo-se as ideias chave que cada aluna e cada aluno registaram no final de cada uma das aulas. Entrega-se à turma, na pessoa da sua delegada, o vaso de barro que se partiu na segunda aula. Neste momento, o vaso estará diferente. Além de reconstruído, terá nova massa a revesti-lo, tornando-o mais sólido, menos frágil do que já tinha estado. Será pintado

---

<sup>493</sup> Cf. Anexo 5.

de preto, de modo a que a turma seja estimulada a dar-lhe cor (eventualmente na aula de Educação Visual), registando nele a expressão que considera ser reflexo da lecionação dos conteúdos das aulas lecionadas nesta unidade.

## 2.6. Avaliação das aprendizagens

O ser humano busca constantemente a perfeição. Por isso, interfere nos vários contextos em que se integra, procurando fazer sempre melhor, transformando o mundo. A sua racionalidade convoca-o a um mecanismo permanente, que está sempre presente em tudo quanto faz. Chamamos-lhe avaliar.

De entre as múltiplas situações que nos acompanham na vida, avaliar é uma atividade que acompanha tudo quanto fazemos. De facto, podemos dizer que avaliar é uma atividade intrinsecamente natural ao ser humano. Isto mesmo refere Maria Palmira Alves em 2004 no seu livro *Currículo e Avaliação – uma perspectiva integrada*<sup>494</sup>. Segundo a docente da Universidade do Minho, elaboramos permanentemente, consciente ou inconscientemente, juízos de valor acerca do que nos cerca e assumimos posicionamentos perante as mais plurais situações com que nos deparamos.<sup>495</sup> Assim, entende-se com facilidade que a palavra “avaliação” adquire uma multiplicidade de significados, decorrentes dos sinais dos tempos e da contínua evolução dos contextos sociais.

Ao olharmos para a realidade da escola hoje e se perguntássemos, por exemplo, aos encarregados de educação, o que os preocupa no percurso escolar dos seus educandos, facilmente encontraríamos respostas que coincidem com a problemática da avaliação, particularmente com a preocupação pelos resultados escolares dos seus educandos.

Com efeito, a complexa teia de abordagem dos resultados escolares dos alunos é uma das áreas mais refletidas em todo o sistema educativo, tornando-se na face visível de um “complexo edifício em permanente construção valorativa, através da recolha formal e informal de dados, com vista a uma tomada de decisão”<sup>496</sup>.

No estudo *Reorganização Curricular do Ensino Básico - Avaliação das Aprendizagens: das concepções às práticas*, coordenado por Paulo Abrantes e Filomena Araújo, afirma-se que “a avaliação envolve interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de

---

<sup>494</sup> Cf. Maria Palmira CARLOS ALVES, *Currículo e avaliação – uma perspectiva integrada*, Porto, Porto Editora, 2004.

<sup>495</sup> Cf. *Ibidem*, 11.

<sup>496</sup> José Augusto PACHECO, “Avaliação da aprendizagem”, in Leandro da Silva ALMEIDA e José TAVARES (org.), *Conhecer, aprender e avaliar*, Porto, Porto Editora, 1998, 113.

ensino e aprendizagem, tendo como principal função ajudar a promover ou melhorar a formação dos alunos”<sup>497</sup>. Os discursos teóricos sobre a avaliação dos alunos têm, entretanto, originado abordagens que vão no sentido ora da precisão e eficiência social dos resultados, ora da descrição e compreensão dos processos.

A partir do trabalho quotidiano na sala de aula e na escola, o professor recolhe informação muito diversa em relação aos seus alunos e, obrigatoriamente, formaliza-a em registos estruturados. A avaliação define em larga escala e em muitos sentidos o percurso escolar dos alunos. Afirmando-se cada vez mais como uma exigência social, no processo de avaliação impera, hoje, a necessidade de utilizar uma variedade de modos e instrumentos de avaliação, adequados à diversidade e natureza das aprendizagens, assim como uma atenção especial ao percurso e evolução do aluno ao longo do seu itinerário escolar.

A tutela, na especificidade da sua intervenção, tem estado atenta a esta necessidade e por isso tem, particularmente desde a implementação da LBSE, em 1986, tentado dar respostas ajustadas aos diversos contextos culturais, históricos, sociopolíticos e económicos de cada tempo.

Os inúmeros normativos legais relativos a esta problemática, muitos entretanto revogados<sup>498</sup>, têm apresentado conceções vastas acerca das orientações que devem nortear o processo de avaliação dos alunos nas escolas.

---

<sup>497</sup> Paulo ABRANTES e Filomena ARAÚJO (org), *Reorganização Curricular do Ensino Básico - Avaliação das Aprendizagens: das concepções às práticas*, Lisboa, Ministério da Educação, 2002, 10.

<sup>498</sup> Com a publicação do revogado Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de agosto, iniciava-se a chamada reforma curricular – vertente mais importante da reforma educativa – estabelecendo-se novos planos curriculares para o ensino básico. A partir do ano letivo de 1990/91 dá-se a generalização dos novos programas com a consequente adaptação dos manuais escolares à nova realidade educativa. Publica-se, entretanto, o Despacho Normativo n.º 98-A/92, também já revogado, onde a avaliação é entendida como elemento regulador da prática educativa, devendo assumir um carácter sistemático e contínuo. Estão previstas as modalidades formativa, sumativa, aferida e especializada da avaliação. É estabelecido que a avaliação formativa deve ser a principal modalidade de avaliação no ensino básico. Por sua vez, com a publicação do Decreto-lei n.º 6/2001 (revogado), de 18 de janeiro, é levada a cabo a chamada reorganização curricular do ensino básico, cuja generalização se iniciou nas escolas a partir do ano letivo de 2001/2002. Neste decreto a avaliação volta a ser referida como um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino. Estão previstas as modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. Entretanto é publicado o Despacho Normativo n.º 30/2001. Este documento, já revogado, estabelece os princípios e procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens no Ensino Básico. Reforça os princípios já expressos no Despacho Normativo n.º 98-A/92 com ênfase no carácter formativo da avaliação e valorização duma “lógica de ciclo”. A avaliação pretende-se que seja reguladora e sistemática, visando apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, certificar competências e melhorar a qualidade do sistema de ensino. Uma palavra para o Decreto-lei n.º 209/2002, também revogado, que vem estabelecer a avaliação sumativa interna e externa no Ensino Básico, com a introdução de exames nacionais nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática no 9º ano. Entre outros, ainda encontramos a propósito da avaliação, o entretanto revogado Despacho Normativo n.º 1/2005, que atualiza o regime de avaliação dos alunos do Ensino Básico e o Despacho Normativo n.º 50/2005, que clarifica a retenção como medida de exceção.

Conforme já acima referimos, em 2012 o quadro de referência curricular é alterado pelo ministro de Passos Coelho, Nuno Crato, em 5 de julho de 2012, com o Decreto-lei n.º 139/2012. Neste normativo legal encontramos as atuais orientações da tutela acerca da avaliação das aprendizagens.

Destacamos os três primeiros números do artigo 23º do Capítulo III deste Decreto-lei, onde podemos ler o conceito de avaliação preconizado pelo atual Governo português:

“1 - A avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno.

2 - A avaliação tem por objetivo a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico e secundário.

3 - A verificação prevista no número anterior deve ser utilizada por professores e alunos para, em conjunto, melhorar o ensino e suprir as dificuldades de aprendizagem”<sup>499</sup>.

Entretanto, a especificidade das várias modalidades de avaliação é concretizada pelo Despacho normativo n.º 24-A/2012, que vem regulamentar a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, bem como as medidas de promoção do sucesso escolar que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento dos alunos.<sup>500</sup>

No enquadramento legislativo atual, a avaliação é, assim, um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas. Além disso, tem influência nas decisões que visam melhorar a qualidade do ensino, assim como na confiança social quanto ao funcionamento do sistema educativo.

É mediante a avaliação que o ser humano evolui, que traça novos e renovados horizontes para si e para os outros. Na escola, vários são os paradigmas utilizados para se valorizarem as aprendizagens realizadas. Contudo, não parece que possamos dizer que um método para avaliar é melhor que o outro, ou que devemos enfatizar mais a avaliação de caráter quantitativo em detrimento do qualitativo, ou vice-versa. Entendemos que a avaliação

---

<sup>499</sup> Cf. artigo 23º, Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho.

<sup>500</sup> Cf. Despacho normativo n.º 24-A/2012, de 12 de dezembro, in *Diário da República*, II Série, n.º 236, 2012, 38904-(4)-38904-(10).

hoje procura dar a resposta mais ajustada possível às múltiplas situações educativas que na escola se experimentam de modo diferente todos os dias. Os normativos legais refletem o *andar da carruagem* e espelham, hoje, a necessidade de se estabelecerem linhas de diálogo entre a escola e a família, entre a escola e a sociedade e convocam a escola a uma permanente reflexão acerca de si própria.

No processo de planificação da unidade letiva “A fraternidade” detivemo-nos na problemática do processo de avaliação das aulas. Observando o documento que desde o início do ano letivo rege, na Escola Dr. Francisco Sanches, a avaliação da disciplina de EMRC<sup>501</sup>, verificamos que existem três domínios fundamentais a considerar: os “conhecimentos a adquirir”, as “capacidades a desenvolver” e o “compromisso com a aprendizagem”, com ponderações respetivamente de 40% para os dois primeiros e de 20% para o terceiro. Quanto aos instrumentos de avaliação previstos, enunciam-se: as fichas de trabalho, as fichas de avaliação, as fichas de autoavaliação, os trabalhos de pesquisa, as apresentações orais, apresentações escritas em suporte informático e as grelhas de observação.

Enquanto decisão pedagógica e tendo em consideração as características dos alunos da turma e o tempo previsto para a lecionação da unidade letiva, demos grande destaque ao domínio “compromisso com a aprendizagem”. Decidimos implementar o processo de avaliação nas nossas aulas partindo de dois documentos base, que utilizámos para fazer os registos de avaliação que considerámos pertinentes. Um deles foi já apresentado. Elaborámos um documento que foi entregue a cada aluno na primeira aula desta unidade letiva e que acompanhou os alunos no decurso das 5 aulas previstas. A “caderneta de autoavaliação das minhas aulas de EMRC” entra no pressuposto do processo de autoavaliação, no qual entendemos que os alunos devem ser chamados a pronunciar-se acerca do seu desempenho em cada aula. Por isso, colocámos em evidência esta modalidade de avaliação, que foi sempre motivo de diálogo em cada aula lecionada. Com esta estratégia quisemos responsabilizar os alunos pela sua aprendizagem, quer incitando-os a pronunciarem-se acerca da classificação que entendiam merecer no final de cada aula, quer procurando ajudá-los a fazer as sínteses dos aspetos fundamentais ocorridos após cada lecionação, registando-as na caderneta.

Além da caderneta, elaborámos uma grelha de observação das aulas, onde registámos, aula a aula, o desempenho de cada aluno nos diferentes descritores de avaliação previstos<sup>502</sup>.

---

<sup>501</sup> Cf. Anexo 2.

<sup>502</sup> Cf. Anexo 3.

Além dos objetivos já mencionados, quisemos ainda, depois da leção da unidade, confrontar as classificações globais com que os alunos se autoavaliaram com os registos da grelha de observação, de modo a facilitar o processo de objetivação de classificações no final do 2º período.

## 2.7. Apresentação esquemática da planificação da unidade letiva

Neste ponto do nosso trabalho apresentamos, esquematicamente, as tabelas de planificação elaboradas para nortearem o processo da lecionação. São elas que nos permitem ter uma visão global de cada aula, apesar dos imprevistos que poderão eventualmente ocorrer no decorrer de cada lição.

### Planificação de Aula (1 de 5)

Unidade Letiva: <b>A FRATERNIDADE</b>  Aula n.º 21	Ano: 5.º   Turma: 3 Data: 18/02/2014 Tempo previsto: 45 minutos
--	---

Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo	Instrumentos de Avaliação
Acolhimento e Sumário  <b>SUMÁRIO:</b> <b>Início da unidade letiva “A Fraternidade”.</b> <b>A fraternidade: definição do termo e identificação da sua importância para a cidadania.</b> <b>A fragilidade humana.</b>			- Acolhimento aos alunos - Reorganização do espaço da sala de aula, de modo a que os alunos fiquem dispostos em U, para uma melhor interação com a turma. Registo do <b>Sumário</b> com recurso a PREZI (o conteúdo do sumário é ditado em simultâneo)	Computador + videoprojetor - Software PREZI  - Caderno diário	6 min.	
	1. Implicar os alunos no processo de avaliação, tornando-os críticos face ao seu desempenho na aula		Entrega de uma caderneta individual onde os alunos deverão fazer a sua autoavaliação no final de cada aula desta unidade letiva (cada aluno recebe um documento no qual deverá autoavaliar, no final de cada aula, o seu desempenho ao longo de todas as aulas desta unidade).	Caderneta de registo de autoavaliação individual.  Computador + videoprojetor	7 min.	Autoavaliação individual.  Participação ativa e organizada;  Respeito pelos outros;  Atenção;



		<ul style="list-style-type: none"> <li>- O conflito e a violência;</li> <li>- A maledicência;</li> <li>- O egoísmo;</li> <li>- A inveja.</li> </ul>	<p>propositadamente, o vaso no chão, que se partirá –  ilustração do conceito de fragilidade</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- o professor solicitará a um aluno que tente reconstruir o vaso como estava, tentando colar as peças partidas.</li> <li>- autoavaliação e síntese da aula na caderneta do aluno – registo individual na caderneta de uma frase-síntese da aula</li> <li>- caso haja tempo, os alunos serão convidados a partilhar essa ideia-frase</li> <li>- exploração da última página da caderneta, onde constará um pequeno texto-síntese do trabalho realizado</li> </ul>		7 min	
--	--	---	--	--	-------	--

## Planificação de Aula (2 de 5)

Unidade Letiva: **A FRATERNIDADE**

Ano: 5.º | Turma: 3

Data: 25/02/2014

Aula n.º 22

Tempo previsto: 45 minutos

**OBSERVAÇÃO PRÉVIA:** na aula anterior não se conseguiram concretizar todas as atividades/tarefas planificadas. Por esse motivo, nesta segunda aula da unidade letiva recomeçar-se-á, naturalmente, o trabalho onde ele foi interrompido, apesar de se introduzirem algumas *nuances* decorrentes de ajustes considerados pertinentes.

Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo	Instrumentos de Avaliação
Acolhimento e Sumário			- Acolhimento aos alunos - Novamente, é reestruturado o espaço da sala de aula, de modo a que os alunos fiquem dispostos em “U”, para uma melhor interação com a turma. Registo do <b>Sumário</b> com recurso a PREZI (o conteúdo do sumário é ditado em simultâneo)	Computador + videoprojetor - Software PREZI  - Caderno diário	7 min.	
<b>SUMÁRIO:</b> <b>Na relação com os outros, somos frágeis.</b> <b>A importância do(s) grupo(s) para o seu relacionamento humano.</b>						
<b>Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.</b> <b>(domínio Ética e Moral)</b>	1. Implicar os alunos no processo de avaliação, tornando-os críticos face ao seu desempenho na aula  2. Reconhecer a igual dignidade de todo o ser humano.	· O alcance social e religioso da palavra «fraternidade»;  · Somos todos irmãos:  – Todos somos seres humanos;	. Breve diálogo acerca da utilização dada à caderneta (questionar os alunos acerca da classificação com que se autoavaliaram na aula anterior, identificar a ideia chave dessa aula e estimular a participação positiva para a aula que se apresenta)  . Recomeço do trabalho a partir do ponto em que terminou a aula anterior – recuperar oralmente a ação da fábula “O leão e o rato” e identificar, com o contributo dos alunos, alguns dos	Caderneta de registo de autoavaliação individual.  Computador + videoprojetor  Software PREZI  Fotocópia com o texto “o leão e o	3 min.          4 min.	Autoavaliação individual.  Participação ativa e organizada;  Respeito pelos outros;  Atenção;  Cumprimento das tarefas propostas;

<p><b>G.</b> Identificar os valores evangélicos.  <b>(domínio <i>Cultura Cristã e visão cristã da vida</i>)</b></p>	<p>3. Valorizar a comum filiação divina.  4. Interpretar textos fundamentais da Bíblia sobre o perdão.</p>	<p>– Somos todos habitantes da mesma casa: o universo e a Terra são o nosso lar.</p>	<p>ensinamentos da fábula, a partir do desfecho da ação.</p>	<p>rato”</p>	<p>4 min.</p>	
		<p>. Deus ama a todas as pessoas como Pai;  – Mt 5, 43-45.</p>	<p>. Confronto do conteúdo da história com a passagem bíblica Mt 5, 43-45 (Jesus impulsiona-nos a amar os nossos inimigos) com a lei de talião (sublinhar os sinónimos <i>retaliação e desforra</i>).</p>	<p>. Em diálogo, concluir que a Bíblia nos ajuda a encontrar respostas para uma a nossa vida. Nela podemos encontrar muitas analogias com o ser humano de hoje e de sempre.</p>	<p>2 min.</p>	
		<p>. Apresentação de um vaso de barro, como metáfora do ser humano:  - breve caracterização do vaso;  - questionar os alunos acerca da utilidade do vaso, de modo a que se conclua que serve para colocar terra e sementes, que darão plantas e, por sua vez, que darão fruto/outras sementes.</p>	<p>. Cada aluno recebe um saquinho com sementes de várias plantas e um papel;  - solicita-se aos alunos que entre as sementes que lhe foram entregues identifiquem</p>	<p>Vaso de barro</p>	<p>3 min.</p>	
		<p>Saquinho com sementes</p>	<p>Papeis do tamanho das</p>	<p>8 min.</p>		

	<p>5. Verificar quais são as fragilidades e ameaças à fraternidade.</p>	<p>. Fragilidades humanas e ameaças à fraternidade, que vão contra a dignidade e a felicidade da pessoa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mentir;</li> <li>- Pensar mal do outro;</li> <li>- Desejar mal ao outro;</li> <li>- O conflito e a violência;</li> <li>- A maledicência;</li> <li>- O egoísmo;</li> <li>- A inveja.</li> </ul> <p>. Consciência da necessidade da construção um mundo fraterno</p>	<p>as que conhecem – conhecerão algumas, outras não;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- consciencialização que assim é o ser humano – conhece-se, mas não totalmente;</li> <li>- o professor pede aos alunos que registem no papel que lhe foi entregue que tipo de sementes (de humanidade) que cada um considera que tem (ex. sorrir, ouvir, ajudar, desculpar, amar, entender, estar disponível, ser amigo, ser um filho atento, ser tolerante, ser paciente, respeitar, etc) – no final devem assinar o seu nome;</li> <li>- cada aluno é desafiado a ler em voz alta uma das palavras que escreveu no papel e a colocar as “suas sementes” no vaso.</li> </ul> <p>. Depois de todos intervirem, enfatiza-se a real fragilidade humana:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- para ilustrar o conceito de fragilidade o professor deixará cair, propositadamente, o vaso (cheio das sementes dos alunos) no chão, que se partirá.</li> <li>- o professor pegará num papel e ao desdobrá-lo, ensina que podemos sempre recuperar quem somos apesar das nossas quedas.</li> </ul> <p>- registo oral das conclusões.</p>	<p>páginas da caderneta (10 cm x 21cm)</p>	<p>2 min.</p> <p>6 min.</p> <p>3 min.</p> <p>3 min.</p>	
--	---	--	--	--	---	--

		<p>promovendo a concórdia nas relações interpessoais.  Na vida pessoal e em grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- reconhecer os erros cometidos;</li> <li>- aceitar os outros, apesar dos seus erros.</li> </ul>	<p>No final da aula, o professor solicita aos alunos que registem, em casa, a síntese da aula na caderneta do aluno – quer o registo individual da autoavaliação, quer de uma frase-síntese da aula. Serão também desafiados a proceder à leitura da última página da caderneta, onde consta um pequeno texto-síntese do trabalho realizado.</p>			
--	--	--	--	--	--	--

## Planificação de Aula (3 de 5)

Unidade Letiva: **A FRATERNIDADE**

Aula n.º 23

Ano: 5.º | Turma: 3

Data: 11/03/2014

Tempo previsto: 45 minutos

Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo	Instrumentos de Avaliação
Acolhimento e Sumário			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acolhimento aos alunos</li> <li>- Disposição da sala de aula em “U”</li> <li>- Registo do <b>Sumário</b> (o conteúdo do sumário é projetado e ditado aos alunos)</li> </ul>	Computador + videoprojetor - Software powerpoint  - Caderno diário	6 min.	
<b>SUMÁRIO:</b> <b>O ser humano é <i>sapiens sapiens</i>, por isso, capaz de viver na amizade.</b>						
<b>Q.</b> Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana. ( <b>domínio <i>Ética e Moral</i></b> )  <b>G.</b> Identificar os valores evangélicos. ( <b>domínio <i>Cultura Cristã e visão cristã da vida</i></b> )  <b>Q.</b> Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a	1. Implicar os alunos no processo de avaliação, tornando-os críticos face ao seu desempenho na aula	. Fragilidades humanas e ameaças à fraternidade, que vão contra a dignidade e a felicidade da pessoa.  – Somos todos habitantes da mesma	. Diálogo acerca da utilização dada à caderneta (questionar os alunos acerca da classificação com que se autoavaliaram na aula anterior, identificar a ideia chave dessa aula e impulsionar a participação positiva para a aula que se apresenta)	Caderneta de registo de autoavaliação individual.	3 min.	Autoavaliação individual.  Participação ativa e organizada;  Respeito pelos outros;  Atenção;  Cumprimento das tarefas propostas;
	2. Reconhecer a igual dignidade de todo o ser humano.		. Síntese da última aula, recuperando a dinâmica das sementes, do vaso e das folhas onde os alunos registaram as suas “sementes de humanidade”: - os alunos serão levados a concluir que apesar das nossas quedas humanas, é possível recuperar quem somos, mesmo tendo consciência de que cada “queda” nos fragiliza e fortalece, simultaneamente - é apresentado, reconstruído, o vaso que se estilhaçou no chão na aula passada.  - registo oral das conclusões.		Vaso de barro reconstruído	
	3. Verificar quais são as fragilidades e ameaças à fraternidade.		. Apresentação <i>powerpoint</i> – a origem comum da humanidade – o <i>homo sapiens sapiens</i>	saquinho com sementes	10 min.	

<p>dignidade da pessoa humana. (<b>domínio Ética e Moral</b>)</p> <p><b>L.</b> Estabelecer um diálogo entre a cultura e a fé. (<b>domínio Cultura Cristã e visão cristã da vida</b>)</p>	<p>4. Comprometer-se com a construção de um mundo mais fraterno promovendo o bem comum e o cuidado do outro</p>	<p>casa: o universo e a Terra são o nosso lar.</p> <p>. Consciência da necessidade da construção um mundo fraterno promovendo a concórdia nas relações interpessoais. Na vida pessoal e em grupo: – reconhecer os erros cometidos; – aceitar os outros, apesar dos seus erros.</p>	<p>- o professor, em diálogo com os alunos, aborda os conteúdos das páginas 152-161 do manual da disciplina, sintetizando-os em <i>powerpoint</i>, enfatizando os seguintes aspetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a definição de <i>homo sapiens sapiens</i>;</li> <li>- a recoleção;</li> <li>- a arte rupestre;</li> <li>- a espiritualidade dos nossos antepassados;</li> <li>- a importância do grupo.</li> </ul> <p>. Dinâmica da teia de aranha</p> <p>- O professor apresenta ao grupo um rolo de lã. Pega numa ponta do rolo e atira o restante rolo para um aluno. Propõe à turma que o rolo se desenrole à medida que cada um participa na atividade.</p> <p>- os alunos, estando dispostos em “U” são desafiados a identificar, um de cada vez, os grupos a que pertencem e a indicar o que mais aproxima os seus elementos e, eventualmente, aquilo que, às vezes, pode provocar ruturas na relação (ex. “eu pertenço ao grupo de natação da escola. O que mais gosto nesse grupo é o espírito de competição. Às vezes, desentendo-me com a aluna X, porque ela é muito teimosa”). Sempre que um(a) aluno(a) participa, deve segurar no fio de lã que recebeu e atirar o rolo de lã para um colega. A atividade termina quando todos tiverem participado.</p> <p>- No final estará construída uma teia de aranha. O professor diz à turma que também eles são um grupo. É-lhes proposto que identifiquem o que mais gostam na turma... e o que menos gostam. No final, concluir-se-á que a turma será “mais turma”, um grupo tanto mais consistente quanto mais autêntica for a relação entre os seus membros.</p>	<p>+ videoprojetor</p> <p>Apresentação em <i>powerpoint</i></p> <p>Manual da disciplina</p> <p>Rolo de lã</p>	<p>12 min.</p> <p>4 min.</p>	
--	---	--	--	---	------------------------------	--

		<p>A amizade cf. Sir. 6, 5-11. 14-16</p>	<p>Destaca-se a importância da verdadeira amizade.</p> <p>A partir desta conclusão, generaliza-se a afirmação e estende-se a todos os grupos que existem no nosso mundo.</p> <p>No final da aula, o professor solicita aos alunos que registem, em casa, a síntese da aula na caderneta do aluno – quer o registo individual da autoavaliação, quer de uma frase-síntese da aula.</p>		<p>2 min.</p> <p>1 min.</p>	
--	--	--	---	--	-----------------------------	--

## Planificação de Aula (4 de 5)

Unidade Letiva: **A FRATERNIDADE**

Aula n.º 24

Ano: 5.º | Turma: 3

Data: 18/03/2014

Tempo previsto: 45 minutos

Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo	Instrumentos de Avaliação
Acolhimento e Sumário			- Acolhimento aos alunos - Disposição da sala de aula em “U” - é entregue a cada aluno uma bola de barro e um pedaço de madeira (os alunos são desafiados pelo professor a não largarem nenhum dos objetos que lhes foi entregue até terem indicações para isso) - Registo do <b>Sumário</b> (com os objetos na mão) (o conteúdo do sumário é projetado e ditado aos alunos)	Computador + videoprojetor - Software powerpoint  - Caderno diário	6 min.	
<b>SUMÁRIO:</b> <b>O valor do perdão.</b>						
<b>N.</b> Promover o bem comum e o cuidado do outro. <b>(domínio <i>Ética e Moral</i>)</b>	1. Promover o valor do perdão na construção quotidiana de um mundo fraterno.	- Construir um mundo fraterno promovendo a concórdia nas relações interpessoais: – Aceitar os erros (a revisão de vida); – Estar disposto a pedir perdão; – Aceitar os outros, apesar dos seus erros; – Ser capaz de perdoar; – Aceitar ser perdoado.	. Síntese oral dos conteúdos abordados na aula anterior.  . Através do recurso a uma apresentação <i>powerpoint</i> , o docente, em diálogo com os alunos, introduz o conceito de perdão: - inicialmente, questiona-se o grupo acerca do que sabe sobre o “perdão” e quais as atitudes que, neste domínio, devem prevalecer numa saudável relação humana	Computador + videoprojetor  Apresentação em <i>powerpoint</i>	3 min.  2 min.	Autoavaliação individual.  Participação ativa e organizada;  Respeito pelos outros;  Atenção;
<b>G.</b> Identificar os valores evangélicos. <b>(domínio <i>Cultura Cristã e visão cristã da vida</i>)</b>	2. Interpretar textos fundamentais da Bíblia sobre o perdão.	A mensagem cristã sobre o perdão: – Mt 18, 21-35 (cf. Lc 17, 3-4): perdoar 70x7	. Abordagem da citação bíblica Mt 18, 21-35: é visualizado um vídeo que ilustra a encenação desse episódio. - síntese oral do episódio visualizado: Jesus interpela-nos a perdoar 70x7.	Vídeo com encenação da passagem bíblica <i>Mt 18, 21-35</i>	7 min.	Cumprimento das tarefas propostas;

<p><b>N. Promover o bem comum e o cuidado do outro.</b> <b>(domínio Ética e Moral)</b></p>	<p>3. Reconhecer a importância e a necessidade de perdoarmos a quem nos ofende.</p>	<p>- Construir um mundo fraterno promovendo a concórdia nas relações interpessoais:  - Aceitar os erros (a revisão de vida);  - Estar disposto a pedir perdão;  - Aceitar os outros, apesar dos seus erros;  - Ser capaz de perdoar;  - Aceitar ser perdoado.</p>	<p>- Depois, apresenta-se uma proposta de definição do conceito de perdão – num primeiro momento, identificando, nalgumas frases, o que o “perdão não é”; num segundo momento, contrariam-se as frases negativas, com afirmações positivas.</p>	<p>Bolas de barro com mensagens escondidas</p> <p>Pedaços de madeira coloridos</p>	<p>4 min.</p>	
	<p>(1. Promover o valor do perdão na construção quotidiana de um mundo fraterno)</p>		<p>. Os alunos são desafiados a responder à questão “Já alguma vez perdoaste?” (aos alunos é proposto que partilhem alguma(s) experiência(s) em que perdoaram alguém/ ou foram perdoados por alguém.</p>		<p>5 min.</p>	
			<p>- Durante este diálogo, o professor explica a razão pela qual cada aluno tem em cada uma das mãos um objeto:  - pede-lhes que executem tarefas que exijam o movimento das mãos (por exemplo: bater palmas; fazer um círculo; entrelaçar os dedos, apertar a mão ao colega do lado, bater com os pedaços de madeira nos pedaços de madeira dos colegas, etc.)  - de seguida, os alunos são desafiados a olhar para cada um dos objetos e, metaforicamente, são incitados a imaginar que cada um dos objetos é uma ofensa ou mágoa que não foi por eles perdoada.</p>		<p>5 min.</p>	
			<p>. Espaço de reflexão conjunta, mediante as seguintes questões:  - uma mágoa, uma ofensa, atrapalha a vida de quem a carrega?  - o que pode acontecer quando não perdoamos?  - quando não concedemos perdão a uma pessoa (quando não largamos aquilo que nos estorva) quem sofre mais? quem fica (mais) incomodado?  - como e quando perdoar?  - a quem perdoar?  - ...</p>		<p>4 min.</p>	

<p><b>G. Identificar os valores evangélicos. (domínio <i>Cultura Cristã e visão cristã da vida</i>)</b></p>	<p>(2. Interpretar textos fundamentais da Bíblia sobre o perdão)</p>	<p>– Sir 28,1-7: perdoar o outro e recusar a vingança;          – Lc 6, 36-38: ser misericordioso.          – Col 3, 12-14: <i>Tal como o Senhor vos perdoou, fazei-o vós também</i></p>	<p>. Repete-se a atividade acima descrita, mas agora, com as mãos livres. Explica-se que quando concedemos o perdão a alguém nos sentimos livres e mais felizes.          - os alunos perceberão a utilidade da tarefa: teria sido melhor realizar as atividades com as mãos livres, sem obstáculos.</p> <p>. De seguida, para conclusão da definição do conceito em abordagem, os alunos são convidados a abrir ao meio cada uma das bolas de barro que tiveram nas mãos. Encontrarão, cada um, uma frase, um pensamento, acerca da palavra “perdão” que serão convidados a partilhar com os restantes colegas de turma:          - nesta partilha de leituras/pensamentos, alguns alunos encontrarão algumas citações de textos bíblicos. Para os ler, é-lhes entregue uma Bíblia, de modo a que quem tem a citação a possa procurar e depois ler em voz alta (criar-se-á, naturalmente, a oportunidade para dialogar acerca da estrutura da Bíblia e o modo como devemos encontrar a citação que procuramos).</p>	<p>Bíblia sagrada</p>	2 min.				
					<p>4. Implicar os alunos no processo de avaliação, tornando-os críticos face ao seu desempenho na aula</p>		<p>No final da aula, o professor solicita aos alunos que registem, em casa, a síntese da aula na caderneta do aluno – quer o registo individual da autoavaliação, quer de uma frase-síntese da aula.</p>	<p>Caderneta de registo de autoavaliação individual.</p>	5 min.
									1 min.

## Planificação de Aula (5 de 5)

Unidade Letiva: **A FRATERNIDADE**

Aula n.º 25

Ano: 5.º | Turma: 3

Data: 25/03/2014

Tempo previsto: 45 minutos

Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo	Instrumentos de Avaliação
Acolhimento e Sumário			- Acolhimento aos alunos - Disposição da sala de aula em “U” - Registo do <b>Sumário</b> (o conteúdo do sumário é projetado e ditado aos alunos)	Computador + videoprojetor - Software <i>powerpoint</i>  - Caderno diário	6 min.	
<b>SUMÁRIO:</b> <b>O compromisso por um mundo melhor.</b>						
<b>G.</b> Identificar os valores evangélicos. <b>(domínio Cultura Cristã e visão cristã da vida)</b>	1. Reconhecer como modelo de vida a forma de viver das primeiras comunidades cristãs.	. Uma comunidade modelo: – At 2,42-47; – At 5,12-16	. Síntese da aula anterior, enfatizando o contributo do texto bíblico, como fundamento para que os cristãos vivam as relações humanas de modo harmonioso.  . Complemento do diálogo anterior, através da abordagem das passagens bíblicas At 2,42-47 e At 5,12-16 – projetando o conteúdo destes dois textos bíblicos, o professor explica, sucintamente, o modo como viviam as primeiras comunidades de cristãos, ressaltando a importância do seu testemunho humano, coerente com o desafio de Jesus Cristo.	Computador + videoprojetor  - Software <i>powerpoint</i>	3 min.	Participação ativa e organizada;  Respeito pelos outros;  Atenção;
			. Leitura e interpretação do dilema moral “Às escondidas”	Texto “Às escondidas”	7 min.	

		<p>· Como posso promover o bem comum e o cuidado do outro.</p>	<p>. Concluir que na vida estamos sempre a fazer escolhas. O importante é saber escolher e termos as ferramentas necessárias para escolher bem. Além disso, há sempre mais do que uma perspectiva para encarar cada desafio (para o efeito, são apresentadas várias imagens que apresentam, pelo menos, duas leituras/interpretações distintas)</p> <p>. A partir do resultado do diálogo anterior, responder em diálogo com os alunos, à seguinte questão: Quem é que hoje, na nossa sociedade decide ajudar os outros? – entre outros, sublinha-se o exemplo das misericórdias portuguesas, e do Banco alimentar contra a fome, no seu incansável testemunho de dedicação constante aos outros. Breve referência ao <i>Princípio da subsidiariedade</i>.</p> <p>. Visualização da música “hino da alegria”, Beethoven - 9ª Sinfonia, com comentário e mensagem de esperança. Breve apresentação acerca das Nações Unidas.</p> <p>. Conclusão da unidade letiva, sublinhando aos alunos que atitude fraterna</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- é uma necessidade;</li> <li>- é uma exigência de todos os dias;</li> <li>- é caminho seguro para uma relação humana duradoura e alicerçada em valores estruturantes da pessoa;</li> <li>- torna o ser humano feliz, apesar da consciência de ser “vaso de barro”.</li> </ul> <p>. autoavaliação da aula (registo da palavra, expressão, ou frase-síntese desta aula) na caderneta.</p>	<p>Apresentação <i>powerpoint</i> com imagens que ilustrem ilusões de ótica</p> <p>Vídeo com “hino da alegria”</p> <p>Caderneta individual de autoavaliação</p>	<p>3 min.</p> <p>3 min.</p> <p>6 min.</p> <p>4 min.</p> <p>3 min.</p>	<p>Autoavaliação individual.</p>
--	--	--	---	---	---	----------------------------------

## 2.8. Síntese e avaliação da lecionação

Após ter sido pensada, problematizada, esquematizada e lecionada a unidade letiva “A fraternidade”, queremos neste momento do nosso relatório fazer uma síntese autocrítica dos aspectos que consideramos que mais sobressaíram da lecionação, destacando, por um lado, as dificuldades sentidas, que são aprendizagens e constituem renovados desafios para o futuro e, por outro, apresentando as estratégias aplicadas com sucesso.

A primeira aula lecionada acabou por demonstrar e compassar o ritmo da abordagem dos conteúdos das restantes, deixando antever, desde logo, que as 5 aulas previstas seriam provavelmente insuficientes para que se abordassem todos os conteúdos previstos com a profundidade da reflexão que se pretendia. Percebemos que planificámos atividades em excesso para essa aula lecionada a 18 de fevereiro e, por isso, ficámos apenas a meio da planificação. Contudo, não significa isto que a aula tenha corrido mal, antes pelo contrário. Entendemos que essa aula, com as dinâmicas implementadas, terá sido uma das mais interessantes, sobretudo pela naturalidade, simplicidade e fluência com que a interação alunos-professor aconteceu.

Dentre as estratégias implementadas com sucesso nessa aula, destacamos: a reconfiguração da sala de aula em “U”, que veio permitir maior interação com a turma; a dinâmica de apresentação dos conteúdos com a ferramenta digital *Prezi*, que constituiu uma excelente maneira de cativar a atenção dos alunos, pela novidade gráfica que apresenta; a entrega e conseqüente exploração das potencialidades da “caderneta de autoavaliação das minhas aulas de EMRC”, já explicadas no ponto 2.5; a proposta de leitura da fábula de Esopo “O leão e o rato”. Apesar de parecer estranho, realçamos o sucesso desta última estratégia essencialmente por dois motivos: primeiro, porque ao conceber os documentos com o texto da fábula, elaborámos três exemplares diferentes para entregar a cada um dos alunos que iriam ler o texto em voz alta. Nesses textos estavam destacadas, a cores diferentes<sup>503</sup>, as falas de cada uma das personagens, o que veio facilitar e enriquecer muito o processo da leitura; segundo, porque os alunos selecionados para fazerem a leitura expressiva superaram todas as expectativas para aquele momento, na medida em que “aquela leitura” constituiu um momento absolutamente emblemático e veio pautar a lecionação das aulas seguintes.

Destacamos, finalmente, a respeito desta primeira aula, a valorização da interdisciplinaridade com a disciplina de Português quando sistematizámos as características

---

<sup>503</sup> Cf. Anexo 6.

da fábula, enquanto texto narrativo simples e breve, mas que apresenta um forte conteúdo metafórico do qual se podem extrair autênticas lições de vida.

Da segunda aula, lecionada a 25 de fevereiro, salientamos novamente os bons resultados decorrentes da reorganização do espaço da sala, ainda que este aspeto tenha resultado num encurtar, em cerca de 4 minutos, o tempo da aula. De facto, a sala assim distribuída permite-nos intervir mais rapidamente quando se verificam focos de distração, localizando o problema e, caso seja necessário, movimentarmo-nos para o espaço que requer a nossa presença. Além disso, e sobretudo, este modo de dispor as mesas potencia o diálogo e a interação, aspetos que entendemos fundamentais nestas aulas.

Um segundo aspeto que sublinhamos e que foi prática comum de todas as aulas, prende-se com o facto de, no momento de se fazerem registos escritos, termos ajustado com a turma que após determinado aluno, entretanto escolhido pela própria turma, ter terminado o seu trabalho, se partiria do princípio que todos os alunos da turma também houvessem terminado aquela tarefa. Esta estratégia, este “acordo com a turma”, foi muito interessante, pois esse discente foi sempre a bitola para ritmar esses momentos de trabalho. A turma, assim, sabia como regular o ritmo dos registos e o aluno em questão sentiu-se valorizado, quer pelos colegas, quer pelo professor. É evidente que o docente procurou saber sempre se todos os alunos tinham já terminado as tarefas propostas. Aprendemos, de resto, que no decorrer destes momentos da aula, com alunos desta faixa etária, é necessário estar constantemente a verificar se os discentes escreveram o que lhes foi solicitado.

Realçamos também, de modo muito positivo, o facto de termos insistido sempre em fazer a articulação das várias aulas, recorrendo aos registos que cada aluno fez na caderneta.

Destacamos ainda desta aula a sintonia que procurámos demonstrar entre a apresentação dos conteúdos e o modo como rentabilizámos a exibição *Prezi* preparada para o efeito, que pretendeu, sobretudo, servir de apoio à leção, ilustrando o que se ia dizendo à turma.

Entendemos que a preparação dos saquinhos com sementes que foram distribuídos a cada aluno permitiram despertar o interesse e a curiosidade em descobrir que sementes se encontravam no saquinho que lhes tinha sido entregue. Além disso, o desafio pessoal colocado a cada aluno para que registassem as suas “sementes de humanidade” no papelinho e seleccionassem uma para partilhar com a turma asseverou-se um momento fulcral da aula.

Já a utilização do vaso de barro para ilustrar a fragilidade humana, constituiu um marco incontornável da leção desta unidade letiva, pois este objeto esteve presente em três das 5 aulas lecionadas. Com ele quisemos fazer caminho com os alunos, ajudando-os a perceber que, por um lado, nas relações humanas apresentamos muitas quedas que nos marcam e

deixam cicatrizes indeléveis, mas que, por outro, apesar das nossas quedas humanas, é sempre possível reerguermos-nos. Ainda que se reconheça que o deixar cair o vaso na sala possa ter sido ousado, pela estupefação e surpresa manifestada pelos alunos, a verdade é que a partir dessa aula aquele objeto foi um ponto de confluência essencial para se proceder às sínteses efetuadas. No nosso entender, o gesto desta aula com o vaso foi determinante para a restante lecionação.

De tudo quanto se descreveu acerca da planificação da terceira aula, lecionada a 11 de março, consideramos que conseguimos sistematizar convenientemente os conteúdos das duas aulas anteriores. Para isso, julgamos que foi fundamental, no início da aula, a apresentação e entrega em mãos à turma do vaso que tinha sido lançado ao chão na aula anterior e que tinha ficado estilhaçado, mas que agora se encontrava reconstruído. O facto de se verem claramente os pontos onde ele foi colado permitiu um diálogo muito profícuo, no qual os alunos revelaram uma maturidade de reflexão surpreendente para a idade que têm.

Nesta aula, que foi lecionada 14 dias depois da anterior (esta é uma dificuldade acrescida por termos apenas 45 minutos por semana para a lecionação da disciplina) por causa da interrupção letiva do Carnaval, decidimos rentabilizar os recursos do manual do aluno, fazendo articulação curricular com conteúdos específicos da disciplina de História e Geografia de Portugal. Sintetizámos, em rasgos muito gerais, os aspetos que considerámos essenciais para traçar o perfil histórico do ser humano desde o início da era do *homo sapiens sapiens* até aos dias de hoje, enfatizando a sua profunda dimensão relacional, a necessidade de atuar em grupo e de se realizar plenamente apenas mediante o contributo dos grupos a que se pertence.

Neste âmbito, a proposta da construção, na sala de aula, da “teia de aranha” revelou ser uma estratégia bastante eficaz de partilha e diálogo, apesar de termos sentido que nesta aula houve um burburinho maior, decorrente da especificidade da própria dinâmica. Esta atividade, que apresenta um forte carácter lúdico, permitiu alcançar resultados pedagógicos muito válidos, dada a pertinência e originalidade dos testemunhos dos alunos no decorrer do jogo, que manifestaram apreender com facilidade a exigência daquela tarefa, bem como conseguiram através dela chegar às conclusões pretendidas para aquela aula.

A quarta aula foi lecionada no dia 18 de março de 2014. Há na lecionação desta penúltima aula muitos aspetos coincidentes com as das aulas anteriores: o início da aula com a montagem dos equipamentos necessários para a utilização do computador e do projetor, a reorganização da sala, o registo do sumário e a sistematização das ideias-chave anteriores na caderneta do aluno, onde era gradualmente também registada a autoavaliação.

No entanto, quisemos surpreender a turma, dando resposta à ansiedade e expectativa dos alunos, que demonstraram sempre muito interesse e curiosidade face às propostas que lhe fazíamos. Desta vez, a entrega a cada aluna e a cada aluno do pedaço de madeira e da bola de barro fresco, ainda bastante moldável, logo no início da aula, foi suficiente para ter a atenção e participação dos alunos nas tarefas propostas ao longo de toda a aula. Esta estratégia teve um efeito extraordinário na lecionação, sobretudo depois de o professor ter dito, já na parte final da aula, que a bola de barro continha uma mensagem no seu interior e que essa mensagem ajudaria a sistematizar o conceito do “perdão” abordado ao longo de toda a aula. Além disso, proporcionou-se que todos os alunos participassem com entusiasmo na mesma aula, o que nem sempre é possível conseguir.

Desta aula destacamos, à semelhança do que já fizemos ao analisar a primeira, a genuinidade, a naturalidade e a simplicidade da participação dos alunos e a interação alunos-professor. Além disso, ressaltamos o modo como os alunos nos surpreenderam ao analisarmos a passagem bíblica Mt 18, 21-35, retirando com facilidade a conclusão de que na vida, partindo do testemunho de Jesus Cristo, devemos perdoar sempre.

A última aula, lecionada a 25 de março, foi demasiado atípica, não tendo sido possível cumprir o trabalho planificado. Após o toque das 09h05, apercebemo-nos que os alunos estavam a realizar o teste de Inglês. A docente da disciplina pediu que aguardássemos mais alguns instantes, de modo a que os alunos pudessem terminar a realização daquele instrumento de avaliação. Contudo, o atraso foi de aproximadamente 20 minutos, momento a partir do qual iniciámos a lecionação.

Com uma vasta proposta de conteúdos a abordar e estratégias a promover, tivemos de fazer, na hora, adequações na planificação, de modo a rentabilizar ao máximo o tempo que tínhamos ao dispor, não querendo, contudo, apressar a lecionação. Por isso, decidimos não reconfigurar a sala de aula, preparando apenas o essencial para que pudesse haver lugar à projeção de conteúdos, pois pretendíamos utilizar ainda alguns recursos didáticos digitais preparados para essa aula.

Considerámos pertinente iniciar a aula com a exploração dos textos bíblicos dos Atos dos Apóstolos, fazendo oralmente alusão ao modo como as primeiras comunidades cristãs experimentavam o valor da fraternidade humana. De seguida, continuámos a lecionação com a projeção e comentário do vídeo “um par de sapatos velhos”, por considerarmos que esse material audiovisual apresenta um valor acrescentado para a lecionação desta temática. De facto, os alunos entenderam com facilidade a mensagem que se pretende transmitir,

concluindo-se com naturalidade que na nossa vida estamos constantemente a fazer escolhas. Uns escolhem fazer o bem, outros não, ou nem sempre.

E seria a partir das ilações anteriores que se pretendia analisar um texto breve, redigido especialmente para a leção da problemática das escolhas e do agir moral. Depois dessa abordagem, tínhamos planificado dialogar com a turma acerca da importância de instituições que escolhem todos os dias ajudar os outros, num constante dinamismo de autêntica fraternidade humana. Como percebemos pela planificação elaborada, abordaríamos os contributos das Misericórdias Portuguesas, do Banco Alimentar Contra a Fome e da ONU como exemplos que ilustram esse modo específico de habitar o mundo em cada dia. Contudo, para estes últimos aspetos não houve tempo. A aula estava a breves minutos do final. Por isso, abdicámos destes conteúdos e dos recursos didáticos que tinham sido construídos para o efeito<sup>504</sup>, solicitando à professora titular da turma que os lecionasse na aula seguinte, uma vez que queríamos ainda dar destaque quer à utilização da caderneta de autoavaliação, quer ao vaso que tinha sido partido na segunda aula.

Assim, antes do fim da aula, entendemos que seria mais ajustado fazer-se um balanço das aprendizagens realizadas, tentando perceber, mediante a interação com a turma, se os registos colocados na caderneta de autoavaliação tinham sido úteis e se espelhavam o trabalho realizado. Entendemos que esta estratégia responsabilizou os alunos pelo seu percurso ao longo da leção da unidade letiva, ajudando-os a situar-se nos conteúdos e a relembrar estratégias, e que constitui uma ferramenta didática que apresenta potencialidades para ser utilizada noutros contextos de leção.

Além disso, mesmo antes do toque para a saída, entregámos à delegada de turma o vaso que nos foi acompanhando nas aulas. O vaso estava diferente. Já não eram visíveis as emendas e as colagens. Tinha terra e uma planta com flores. A turma foi desafiada a num momento posterior à aula, eventualmente com a ajuda do/a professor/a de Educação Visual, embelezar o vaso, que agora tinha massa nova, mas preta. A turma foi convidada a dar-lhe cor e a registar nele a palavra, a expressão ou a frase que considerasse mais adequada para abarcar as experiências de aprendizagem que tinham realizado no decorrer daquelas aulas. Depois disso, que o vaso pudesse ficar na sala de aula da turma, como sinal de que naquela turma, um dia, se falou da necessidade de vivermos como irmãos, ainda que nessa relação existam sempre muitos aspetos que nos penalizam, que nos fazem cair, mas também que nos enriquecem e fazer crescer.

---

<sup>504</sup> Cf. Dossiê de estágio, onde apresentamos os restantes materiais elaborados para cada aula.

Num balanço final de todo o processo de planificação e de lecionação, entendemos importante salientar que um dos maiores desafios que tivemos de enfrentar foi o de adequar o discurso, os recursos e as estratégias para alunos do 5º ano, pois não tínhamos experiência de lecionação com esta faixa etária. Além disso, verificámos que em praticamente todas as aulas tivemos alguma dificuldade em cumprir “escrupulosamente” o planejado. Se por um lado, nalgumas circunstâncias, planejámos demasiadas tarefas letivas para uma só aula, por outro, as *decisões interativas*, fundamentais para o sucesso de cada momento, foram mais valorizadas por considerarmos que não podemos estar circunscritos às situações planejadas, mas que os imprevistos decorrentes da interação com a turma são, muitas vezes, mais-valias no processo de lecionação. Por outras palavras, planejámos com o rigor que considerámos necessário, fazendo o esforço da adequação aos novos conteúdos e desafios do novo Programa de EMRC. Apesar disso, e não nos tendo distanciado do que esboçámos, nunca estivemos obcecados pelo cumprimento “ao minuto” dos aspetos planejados, pois foram o ritmo e as características da turma que compassaram, muitas vezes, o trabalho das aulas.

Após todo este processo, a lecionação desta unidade letiva permitiu-nos repensar vários aspetos da nossa atuação docente. Saímos muito valorizados de toda esta experiência.

Entendemos, contudo, que temos ainda um longo caminho a percorrer no que toca a saber prever com maior adequação a gestão do tempo da aula e a planificar devidamente o conjunto de estratégias para cada uma.

Quanto aos alunos, ao analisarmos os registos da caderneta de autoavaliação de cada um percebemos que eles retiveram alguns dos conceitos e ensinamentos fundamentais que quisemos transmitir. Cada um tê-los-á recebido e assumido de modo único, a partir das leituras infinitas que da vida vai fazendo. Esperamos que esta lecionação não tenha sido em vão para eles. Julgamos que conseguimos “semear” algo de novo na turma, que esperamos que não fique na terra sem ser regado. O trabalho do campo nunca tem fim. As plantas necessitam constantemente do cuidado do agricultor que precisa de estar frequentemente atento ao modo como crescem as sementes que foram lançadas à terra, arrancando as ervas daninhas que não lhe dão descanso.

Quanto à experiência da docência, podemos afirmar que este processo, apesar de cansativo, desgastante nalguns momentos, foi muito proveitoso. Reviram-se práticas educativas, confrontaram-se estilos de lecionação diferentes com os colegas do núcleo de estágio, enriquecemo-nos mutuamente. Sendo professor já há alguns anos, a PES, ensinou-me muito. Foi uma oportuna ocasião de formação, pois permitiu uma atualização à nova linguagem das metas curriculares e aos pressupostos e orientações do SNEC para a

lecionação da disciplina de EMRC. Além disso, o contacto com a realidade da escola estatal possibilitou um interessante confronto com a realidade escolar que conheço no dia-a-dia, na medida em que leciono numa escola católica, onde a disciplina assume especificidades diferentes, sobretudo no âmbito do trabalho daquilo a que poderíamos designar de uma “pastoral escolar”. Mas, a grande aprendizagem deste ano prende-se, sobretudo, com o que levamos de cada aluno em nós e do modo como cada um nos conseguiu, à sua maneira, surpreender.

Não há aulas perfeitas, não as tivemos, provavelmente não as teremos. Assim aconteceu com a lecionação desta unidade letiva na turma do 5º 3.

Sempre que chega o fim de uma aula, ao fazermos uma retrospectiva das interações ocorridas, há sempre aspetos que faríamos de modo diferente, se pudéssemos. Algumas estratégias repeti-las-íamos por lhe reconhecermos eficácia educativa. Outras, pelo contrário, depois de experimentadas, perdem pertinência e não correspondem muitas vezes ao que delas esperávamos. Contudo, assim como na vida, no contexto escolar as aprendizagens fazem-se por tentativas, a partir das quais, umas vezes concretizamos com sucesso o que delineámos e sentimo-nos realizados com isso, outras vezes, não. Isto não significa, contudo, que não procuremos superar todos os dias as nossas dificuldades e mesmo limitações. Para isso, na escola, precisamos sempre dos outros, alunos, pais, colegas, que nos vão ajudando a crescer e a abrir novos horizontes de lecionação e interação humana, caso estejamos despertos para receber o contributo de quem nos rodeia diariamente.

## CONCLUSÃO

Tantas são as vezes em que sentimos que o fim é sempre um reinício. Mais ainda, sentimos muitas vezes que depois do fim é que estamos prontos para começar. Basta pensarmos na construção de uma casa e rapidamente concluimos que a deveríamos começar quando a demos por terminada. Além disso, o trabalho numa casa nunca está definitivamente concluído: ou porque é preciso uma nova pintura, ou porque rebentou um cano e é necessário repará-lo, ou porque queremos eliminar uma parede, ou porque nos falta a churrasqueira, ou porque sentimos que falta uma árvore no jardim, entre tantas outras situações que envolvem certamente limpezas, mudanças e arranjos permanentes. Na verdade, se nos é permitida a analogia, assim como na casa, também na vida estamos constantemente em permanente reformulação. Por isso, os “fins”, que são pontos de chegada, são também sempre momentos de novos inícios, novos desafios para novas partidas.

Ao chegarmos a esta etapa do nosso relatório, ao quisermos fechar o ciclo do texto, percebemos que o texto não termina aqui. Quisemos dar sentido às palavras e aos caminhos que percorremos, tentando encontrar um rumo coerente para os conteúdos que apresentámos. Reconhecemos que ambicionámos, dentro de um quotidiano circunscrito e tantas vezes asfixiante, querer ser contributo para outros, seja para quem lê, seja para quem “nos leu” no decorrer da lecionação, seja para nós próprios que fizemos aprendizagens significativas em todo este processo.

Aqui fica, por isso, e em primeiro lugar, em jeito de grão de areia, a nossa tentativa de contributo para o emaranhado tecido da história dos alunos que connosco se cruzaram nesta Prática de Ensino Supervisionada.

Na realidade escolar, os alunos, assim como os professores, são casas inacabadas, projetos de vida em permanente concretização. Uns já sentem a segurança dos alicerces implantados em si como raízes fortes que não permitem que o vento os derrube. Outros talvez ainda precisem que o ferro e o cimento sequem devidamente para que possam sentir a alegria de verem as suas primeiras paredes de pé. Qualquer um de nós procura o sentido para a sua vida, apesar dos sentidos que ela já tem. A escola, a partir da especificidade da sua atuação, tem o dever de ser bússola que ajude a nortear esse sentido.

Pela educação, propomo-nos, enquanto docentes, intervir na dinâmica da formação contínua dos nossos alunos, olhando-os na sua autenticidade e estimulando-os a encarar a vida considerando o que de melhor ela tem, na consciência de que os dons da alegria, do respeito pelo outro, da tolerância, do perdão, da compreensão, da amizade e da

responsabilidade, são basilares para que com os outros aconteçam relações de verdadeira fraternidade humana.

Face ao modo tantas vezes utilitarista que a educação assume, a EMRC pretende preparar para a vida, tentando, mesmo ousando, ser uma marca significativa na estruturação da personalidade dos alunos. A partir das finalidades definidas na disciplina de EMRC, concretizámos a nossa lecionação com a consciência da necessidade de uma educação para valores humanos universais, entendendo que o “edifício” de cada ser humano, enquanto projeto global, se constrói mediante uma gradual atitude de compromisso em relação aos outros e ao mundo.

Quisemos afirmar que a singularidade de cada aluno, de cada pessoa, se potencia na interação e na relação – espaços privilegiados que abrem as possibilidades de plenitude que só acontecem quando arriscamos as experiências, o encontro e o dinamismo da afetividade.

Este trabalho, resultado de um ano de descobertas e de aprendizagens pessoais, pretendeu também ajudar a incutir nos alunos a consciência, ainda que eventualmente inconsciente, de um si, de um eu sensível, que é suscetível de ser afetado pelos outros, autênticos rostos que nos transcendem, mas fundamentais para configurar a personalidade e o caráter.

Face a uma realidade escolar nova todos os dias, marcada pela universalidade e diversidade dos públicos escolares, pela célere expansão e acessibilidade do conhecimento, que se afirma cada vez mais como fator de progresso e talvez até de seleção, ou de exclusão social, o trabalho nas escolas, em parceria com a estrutura familiar, assume um papel de alicerce da própria sociedade. Por isso, o trabalho da PES possibilitou-nos (re)olhar para a realidade escolar como uma prática e uma construção, na qual todos quantos participam no complexo processo de ensino e de aprendizagem não são meros objetos, mas sujeitos ativos que entre si estabelecem relações de interdependência. O mais pequeno território curricular do sistema educativo, a sala de aula, é o lugar onde, passo a passo, acontece essa construção de cada ser humano.

O professor, enquanto gestor de aprendizagens, não é o *todo-poderoso omnisciente*, mas um ser imperfeito, inacabado e num processo de aperfeiçoamento constante. Tendo perceção dessa humildade, combatendo o medo de se expor, porque também exhibe as suas fragilidades, o professor, sendo o “*Kibernetes grego*”<sup>505</sup> de cada contexto de aprendizagem,

---

<sup>505</sup> O *Kibernetes grego* era o piloto que guiava o barco e que, por isso, tinha a responsabilidade de ir adequando a direção, a velocidade e as condições de avanço face às distintas rotas, à força dos ventos, às exigências do mar. Cf. Miguel Ángel ZABALZA, *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Rio Tinto, Edições Asa, 1997, 9.

assume-se como um técnico especializado que coloca mãos à obra. Ele é como que uma “espécie de escultor de pedra”<sup>506</sup> que precisa de aprender as características de cada uma, reconhecendo “os seus veios, a sua espessura, a sua camada, as suas diferenças singulares. [Além disso], cada tipo de pedra exige um tratamento distinto”<sup>507</sup>. E é, talvez, aqui que está o maior desafio da profissão docente: dar uma resposta eficaz a cada aluno particular, tendo em consideração a individualidade de cada um, almejando sempre caminhar para o horizonte da educação integral do ser humano. Daí a necessidade de preparar adequadamente o *que fazer*, o *como fazer* e o *com que fazer*, tomando decisões no antes, no durante e no depois de cada situação educativa.

Cada aluno, por sua vez, é simultaneamente protagonista da sua aprendizagem e centro de todo o processo escolar. Reclama atenção para si, exige um compromisso contínuo no vasto e complexo processo de busca de sentidos e êxitos pessoais e profissionais.

Além disso, no espaço escolar acontece cada vez mais um encontro de diferenças, dada a crescente heterogeneidade das comunidades educativas. Seja pelas diferenças culturais, económicas, sociais, ou familiares, a escola acolhe, hoje, populações muito diversas. Por isso, entendemos a urgência de uma pedagogia do encontro, da comunicação, do respeito e da responsabilidade pelo outro. No dinamismo do encontro, e da procura do encontro, entendemos que os alunos realizar-se-ão mais profundamente se procurarem o outro que, apesar da proximidade física, estando tantas vezes lado a lado agarrado ao telemóvel, está cada vez mais distante.

Nesse sentido, terminamos o nosso texto com a incontornável referência a Jesus Cristo, que nos incita constantemente a atuar no mundo a partir de uma maneira específica de viver, sendo convite permanente à experiência da aproximação ao coração de cada pessoa. De facto, a orientação da nossa vida mediante a promoção de gestos de generosidade humana para com o nosso “próximo” é uma expressão clara do modo como somos desafiados por Ele a percorrer insistentemente o caminho novo que Ele abriu. A passagem e presença Dele na nossa história representa uma autêntica mudança, radicada numa revolução de muitas das nossas certezas e tantas das nossas atitudes.

---

<sup>506</sup> *Ibidem.*

<sup>507</sup> *Ibidem.*

## **BIBLIOGRAFIA**

### **1. Documentos do Magistério da Igreja**

CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA, Coimbra, Gráfica de Coimbra, 1993.

CONSELHO PONTIFÍCIO «JUSTIÇA E PAZ», Compêndio da Doutrina Social da Igreja, Cascais, Editora Principia, 2005.

PAPA BENTO XVI, Carta Encíclica *Caritas in Veritate* (29 de junho de 2009) in AAS 101, 8 (2009) 641-709.

PAPA FRANCISCO, Carta Encíclica *Lumen Fidei* (29 de junho de 2013) in AAS 113, 5 (2013) 555-596.

PAPA JOÃO PAULO II, Carta Encíclica *Veritatis Splendor* (6 de agosto de 1993) in AAS 85 (1993), 1133-1228.

PAPA PAULO VI, “Mensagem de Sua Santidade PAULO VI para a celebração do I Dia Mundial da Paz, 1 de janeiro de 1968”, in *Mensagens para a Paz. Textos de Paulo VI a João Paulo II*, Lisboa, Principia, 202, 21-25.

PAPA PAULO VI, Constituição Pastoral *Gaudium et Spes* (7 de dezembro de 1965) in AAS 58 (1966) 1025-1115.

### **2. Documentos da Conferência Episcopal Portuguesa**

COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, “Educar é um ato de amor”, in *Pastoral Catequética*, n.º 4, 2006, 11-13.

COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Caminhos de encontro. Educação Moral e Religiosa Católica. 5º ano do Ensino Básico*, Lisboa, Secretariado Nacional de Educação Cristã, 2009<sup>2</sup>.

COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica – Ensinos básico e secundário*, Lisboa, Secretariado Nacional de Educação Cristã, 2007.

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, “Educação Moral e Religiosa Católica – um valioso contributo para a formação da personalidade”, in *Pastoral Catequética*, n.º 5, 2006, 7-16.

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *A escola em Portugal. Educação integral da pessoa humana*, Moscavide, Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2008.

### **3. Legislação**

Anexo I do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, in *Diário da República*, I Série, n.º 129, 2012, 3484-3491.

Decreto de aprovação da Constituição, de 10 de abril, in *Diário da República*, I Série, n.º 86, 1976, 737-784.

Decreto n.º 37112/48, de 22 de outubro, in *Diário do Governo*, I Série, n.º 247, 1948, 1082-1179.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, in *Diário da República*, I Série, n.º 129, 2012, 3476-3491.

Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro, in *Diário da República*, I Série, n.º 240, 2002, 6807-6810.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, in *Diário da República*, I Série-A, n.º 201, 2001, 5569-5572.

Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de agosto, in *Diário da República*, I Série, n.º 198, 1989, 3638-3644.

Decreto-Lei n.º 323/83, de 5 de julho, in *Diário da República*, I Série, n.º 152, 1983, 2433-2434.

Decreto-Lei n.º 36507/47, de 17 de setembro, in *Diário do Governo*, I Série, n.º 216, 1947, 879-887.

Decreto-Lei n.º 42994/48, de 28 de maio, in *Diário do Governo*, I Série, n.º 125, 1948, 1271-1288.

Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, in *Diário da República*, I Série-A, n.º 15, 2001, 258-265.

Decreto-Lei n.º 70/2013, de 23 de maio, in *Diário da República*, I Série, n.º 99, 2013, 3031-3033.

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, in *Diário da República*, I Série, n.º 73, 2004, 1931-1942.

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, in *Diário da República*, I Série, n.º 131, 2013, 4013-4015.

Despacho n.º 121/ME/85, de 16 de junho, in *Diário da República*, II Série, n.º 138, 1985, 5569.

Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, in *Diário da República*, II Série, n.º 206, 1985, 52300-52302.

Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril, in *Diário da República*, II Série, n.º 77, 2012, 13952-13953.

Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, in *Diário da República*, I Série-B, n.º 3, 2005, 71-76.

Despacho normativo n.º 24-A/2012, de 12 de dezembro, in *Diário da República*, II Série, n.º 236, 2012, 38904-(4)-38904-(10).

Despacho Normativo n.º 30/2001, de 16 de julho, in *Diário da República*, I Série-B, 2001, n.º 166, 4438-4441.

Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro, in *Diário da República*, I Série-B, n.º 215, 2005, 6461-6463.

Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho, in *Diário da República*, I Série-B, n.º 140, 1992, 2908-(2)- 2908-(4).

Lei n.º 4/71, de 21 de agosto, in *Diário do Governo*, I Série, n.º 197, 1971, 1193-1195.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, in *Diário da República*, I Série, n.º 237, 1986, 3067-3081.

Lei n.º 5/73, de 25 de julho, in *Diário do Governo*, I Série, n.º 173, 1973, 1315-1321.

Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, in *Diário da República*, I Série, n.º 172, 2012, 5103-5119.

Portaria n.º 20380/64, de 19 de fevereiro, in *Diário do Governo*, I Série, n.º 42, 1964, 288-314.

Portaria n.º 490/70, de 3 de outubro, in *Diário do Governo*, I Série, n.º 230, 1970, 1416-(1)-1416-(42).

Resolução da Assembleia da República n.º 74/2004, de 16 de novembro (Concordata entre a República Portuguesa e a Santa Sé), in *Diário da República*, I Série-A, n.º 269, 2004, 6741-6750.

#### 4. Outras referências bibliográficas

A BÍBLIA PARA TODOS - Edição Interconfessional, Lisboa, Sociedade Bíblica, 2010.

ABRANTES, Paulo e ARAÚJO, Filomena (org), *Reorganização Curricular do Ensino Básico - Avaliação das Aprendizagens: das concepções às práticas*, Lisboa, Ministério da Educação, 2002.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR. FRANCISCO SANCHES, *Projeto Educativo*, versão: A-20-01-14, Braga, Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, 2014.

AIDO, Paulo, *Francisco - o Papa dos pobres*, Lisboa, Zebra Publicações, 2013.

ALLAN JR, Jonh L., *Dez coisas que o Papa Francisco nos quer dizer*, Lisboa, Aletheia Editores, 2013.

AMBROSIO, Juan, “Identidade Cristã e Cidade dos Homens - notas para um «diálogo»”, in *Didaskália*, vol. 37, n.º 1, 2007, 309-326.

ARISTÓTELES, *Política I. Tradução Do Grego, Introdução e Notas de Mário Da Gama Kury*, Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1985, 5-16.

BARCENA, Fernando, MÉLICH, Joan-Carles, *La Educación Como Acontecimiento Ético: Natalidad, Narración y Hospitalidad*, Barcelona, Paidós, 2000, 137-139.

BERGOGLIO, Jorge (Papa FRANCISCO) e SKORKA, Abraham, *Sobre o céu e a Terra*, Lisboa, Clube do Autor, 2013.

BERGOGLIO, Jorge (Papa FRANCISCO), *Mente Aberta, Coração Crente*, Amadora, Nascente Editora, 2013.

BERGOGLIO, Jorge (Papa FRANCISCO), *Só o Amor nos Salvará*, Cascais, Lucerna Editora, 2013.

BOTTON, Alain de, *Ensaio Sobre o Amor*, Lisboa, Círculo de Leitores, 1993, 151-153.

- BRAGA DA CRUZ, Manuel, “MARTIN BUBER - a Antropologia como Teofania”, in *Revista Portuguesa de Filosofia*, vol. 27, 1971, 368-415.
- BUBER, Martin, *Eu e Tu* (trad. do Alemão por Newton Aquiles Von Zuben), São Paulo, Centauro Editora, 2009<sup>10</sup>.
- CARDOSO, Sílvia, “O Dualismo Cultural: Os Luso-Caboverdianos entre a Escola, a Família e a Comunidade (Estudo de Caso)”. Tese de Doutoramento [Área de Desenvolvimento Curricular], Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa, Universidade do Minho, Braga, 2007, 55-80.
- CARLOS ALVES, Maria Palmira, *Currículo e avaliação – uma perspectiva integrada*, Porto, Porto Editora, 2004.
- CLEMENTE, D. Manuel, *O tempo pede uma nova evangelização*, Águeda, Paulinas Editora, 2013<sup>2</sup>.
- COOL, Michel e MARUJO, António, *FRANCISCO, pastor para uma nova época*, Águeda, Paulinas Editora, 2013.
- CORREIA, Carlos João, “Identidade Pessoal. Notas para uma redefinição do conceito de pessoa segundo o pensamento de Ricoeur”, in *Philosophica*, n.º 12, 1998, 75-88.
- COSTA, Manuel Afonso, “O Problema da Alteridade em Emmanuel Lévinas,” in *Cultura*, vol. 11, 1999, 433-463.
- DIAS da SILVA, José, *Viver o Evangelho, servindo a pessoa e a sociedade*, Coimbra, Gráfica de Coimbra, 2002.
- DOSSE, François, *Paul Ricoeur. Le sens d'une Vie*, Paris, La Découverte, 2001.
- DUQUE, João Manuel, *O excesso do Dom*, Lisboa, Alcalá, 2004, 5-29.
- FISICHELLA, Rino, *A Nova Evangelização – um desafio para sair da indiferença*, Lisboa, Paulus Editora, 2012.

- GREEF, Jan de, “Scepticisme et Raison,” in *Revue Philosophique de Louvain*, vol. 82, 1984, 365-384.
- GUERRA DA SILVA, Aida, “O clima afetivo da escola”, in *Pastoral Catequética*, n.º 4, 2006, 65-69.
- HALIK, Tomás, *Paciência com Deus*, Prior Velho, Paulinas Editora, 2013.
- LARRAÑAGA, Ignacio, *O pobre de Nazaré. O que precisamos de saber sobre Jesus*, Águeda, Paulinas Editora, 2013.
- LASIDA, Elena, *O sentido do outro. A crise, uma oportunidade para reinventar laços*, Águeda, Paulinas Editora, 2013.
- LEITE, Carlinda, “A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva”, in *Território Educativo*, n.º 7, dezembro 1999, 20-26.
- LESCOURRET, Marie-Anne, “«Tu» est un Autre - Entre Buber et Lévinas”, in *Archivo Di Filosofia*, n.º 1-3, 2001, 475-486.
- LÉVINAS, Emmanuel, *Autrement Q’être Ou Au-Delà de L’essence*, s.l., Martinus Nijhoff, 1978.
- LÉVINAS, Emmanuel, *Ética e Infinito*, Lisboa, Edições 70, 1982.
- LÉVINAS, Emmanuel, *Totalidade e Infinito*, Lisboa, Edições 70, 1980.
- LOPEZ, Jose Maria Aguilar, *Transcendencia y Alteridad - Estudio Sobre E. Lévinas*, Pamplona, EUNSA, 1992.
- MARC, Edmond, PICARD, Dominique, *A Interação Social*, Porto, Rés-Editora, s/d.
- MELO DE ALMEIDA, Maria Emanuel, *A educação para a paz*, Águeda, Paulinas Editora, 2002.

- MICHEL, Patrick, “Religion et frontière”, in *Socio-anthropologie*, n.º 25-26, 2º sem. 2009/1º semestre 2010, 151-166.
- MOURA, João, *Doutrina Social da Igreja vista e vivida por um leigo*, Coimbra, Gráfica de Coimbra 2, 2009.
- NUNES CORREIA, Carlos João, “O Sujeito como limite do Mundo,” in *Argumento*, vol. 1, 1991, 121-128.
- NUNES, Etelvina Pires Lopes, *O Outro e o Rosto - Problemas da Alteridade em Emmanuel Lévinas*, Braga, Publicações da Faculdade de Filosofia da UCP, 1993.
- OLIVEIRA MARTINS, Guilherme, “O conhecimento do fenómeno religioso”, in *Pastoral Catequética*, n.º 5, 2006, 69-73.
- PACHECO, José Augusto, “Avaliação da aprendizagem”, in ALMEIDA, Leandro da Silva e TAVARES, José (org.), *Conhecer, aprender e avaliar*, Porto, Porto Editora, 1998, 111-132.
- PACHECO, José Augusto, *Currículo: teoria e práxis*, Porto, Porto Editora, 1996.
- PANIKKAR, Raimon, *Iconos del Misterio - La Experiencia de Dios*, Barcelona, Península Atalaya, 2001<sup>3</sup>.
- PAULO PEREIRA, Jorge Augusto, “Uma perspetiva sobre o perfil do professor”, in *Pastoral Catequética*, n.º 5, 2006, 97-123.
- PIVA, Edgar Antonio, “A Questão do Sujeito em Paul Ricoeur,” in *Síntese*, 26, n.º 85, 1999, 205-237.
- POLICARPO, D. José da Cruz, “Prefácio”, in *Mensagens para a Paz. Textos de Paulo VI a João Paulo II*, Lisboa, Principia, 202, 5-18.
- PUIG, Armand, *Jesus. Uma Biografia*, Lisboa, Paulus, 2010<sup>2</sup>.
- RICOEUR, Paul, *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil, 1990.

- ROCHA, Georgino, *Humanizar a sociedade – responsabilidade de todos, contributos dos mais vulneráveis. Ensaios, propostas, testemunhos*, Lisboa, Editorial Cáritas, 2013.
- ROCHER, Guy, *Sociologia Geral 1*, Vila da Feira, Editorial Presença, 1982<sup>3</sup>.
- SANTOS, D. António Francisco, “O Professor de EMRC: para a definição de um perfil humano e profissional”, in *Pastoral Catequética*, n.º 21/22, 2011-2012, 9-19.
- SARTRE, Jean-Paul, *Huis Clos suivi de Les Mouches*, Éditions Gallimard, 1947.
- SAVATER, Fernando, *As perguntas da vida*, São Paulo, Martins Fontes, 2001.
- SÈBE, Jean Baptiste, “Le Christianisme comme style. Une manière de faire de la théologie en postmodernité, tomes I & II”, in *Esprit e vie*, n.º 197, 2008, 21-23.
- SERRALHEIRO, Deolinda, *O Acto Educativo Religioso e Moral*, Lisboa, Secretariado Nacional de Educação Cristã, 1996.
- SESBOÛE, Bernard, *Pensar e viver a Fé no Terceiro Milénio*, Coimbra, Gráfica de Coimbra, 2001.
- SIDEKUM, António, “A Alteridade Ética em Lévinas e a Filosofia da Libertação,” in *Estudos Leopoldenses*, vol. 27, 1991, 61-66.
- SIDEKUM, António, *A Intesubjetividade em Martin Buber*, Porto Alegre, Escola Superior de Teologia S. Lourenço de Brindes, 1979.
- SILVA NUNES, D. Tomaz, “Sobre as finalidades da Educação Moral e Religiosa Católica”, in *Pastoral Catequética*, n.º 5, 2006, 75-80.
- SILVEIRA DE BRITO, José Henrique, “Lévinas Filósofo da Diferença,” in *Revista Portuguesa de Filosofia*, vol. 41, 1985, 124-138.
- TAVARES, Manuel, “Um Projeto de Esperança Intempestiva e uma Pedagogia da Não Violência,” in *Revista Lusófona de Educação*, vol. 6, 2005, 155-175.

- THEOBALD, Christoph, *Le christianisme comme style – une manière de faire de la théologie en postmodernité*, vol. I, Les Éditions du Cerf, Paris, 2007.
- THEOBALD, Christoph, *Le christianisme comme style – une manière de faire de la théologie en postmodernité*, vol. II, Les Éditions du Cerf, Paris, 2007.
- TOLENTINO MENDONÇA, José, *Nenhum Caminho será Longo – para uma teologia da amizade*, Águeda, Paulinas Editora, 2013<sup>6</sup>.
- TORRES, Isidoro Requena, “Sensibilidad y Alteridad En E. Levinas,” in *Pensamiento*, vol. 31, 1975, 125-149.
- VALENTE, David e FRANCO, Alberto, *Liberdade Religiosa. Nova lei anotada e comentada. Liberdade Religiosa. Ensino da disciplina de Religião e Moral. Assistêbcia Religiosa. Benefícios Fiscais e Segurança Social. Legislação Complemetar. Jurisprudência*, Lisboa, Dislivro, 2002.
- VIEIRA de MELO, Nelio, “A ética da Alteridade como religião do Outro. Perspetivas Do Humanismo de E. Levinas,” in *Studium*, vol. 1, 1999, 41-60.
- VILAÇA, Isabel e CARMONA, Vitor, “Os contextos pedagógicos e educativos da Educação Moral e Religiosa Católica”, in *Pastoral Catequética*, n.º 5, 2006, 89-96.
- VILLAR, Mauro de Salles, *Dicionário do Português Atual Houaiss*, Lisboa, Círculo de Leitores, 2011.
- VON ZUBEN, Newton Aquiles, “A questão do inter-humano - uma releitura de *Eu e Tu* de Martin Buber,” in *Síntese*, vol. 35, n.º 111, 2008, 87-110.
- VON ZUBEN, Newton Aquiles, *Martin Buber: Cumplicidade e Diálogo*, Bauru, EDUSC, 2003.
- ZABALZA, Miguel Ángel, *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Rio Tinto, Edições Asa, 1997, 7-23.

## 5. Netgrafia

DOUEK, Sybil Safdie, “Sujeito e Alteridade em Paul Ricoeur e Emmanuel Lévinas: Proximidades e Distâncias”, Tese de Doutoramento em Teologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009, 107-256. Disponível *online* em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp100817.pdf> [Consultado em 2014-01-12].

ERNANDORENA, Paulo Renato, “A condição humana atravessada pela tecnologia: alguns reflexos na administração da justiça”. In *Amicus Curiae*, vol. 9, n.º 9, 2012. Disponível *online* em <http://periodicos.unesc.net/index.php/amicus/article/view/File/876/830> [Consultado em 2014-04-2].

INFOPÉDIA [Em linha]. Porto, Porto Editora, 2003-2014 - <https://www.infopedia.pt/>.

LACOSKI, Márcio Augusto, “A fragmentação pós-moderna e o conceito de pessoa à luz do pensamento de Christian Duquoc”, Dissertação de Pós-graduação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Faculdade de Teologia, 2009. Disponível *online* em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp115339.pdf> [Consultado em 2014-01-4].

PAPA FRANCISCO, “Mensagem do Santo Padre Francisco para a celebração do XLVII Dia Mundial da Paz, 1º de janeiro de 2014”. Documento consultado no *site* da Santa Sé (<http://www.vatican.va>). Texto disponível *online* em [http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/messages/peace/documents/papafrancesco\\_20131208\\_messaggio-xlvii-iornata-mondiale-pace-2014.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/messages/peace/documents/papafrancesco_20131208_messaggio-xlvii-iornata-mondiale-pace-2014.html) [Consultado em 2014-04-24].

SECRETARIADO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica para o ensino Básico e Secundário - edição 2014*, documento de trabalho disponível *online* em [http://www.emrcporto.com/images/stories/programa\\_emrc/programaemrc-2014.pdf](http://www.emrcporto.com/images/stories/programa_emrc/programaemrc-2014.pdf) [Consultado em 2014-01-10].

TEIXEIRA, Alfredo, “Identidades religiosas em Portugal: representações, valores e práticas – 2011”. Estudo disponível *online* em [http://www.agencia.ecclesia.pt/dlds/bo/Inquirito2011\\_Resumo.pdf](http://www.agencia.ecclesia.pt/dlds/bo/Inquirito2011_Resumo.pdf) [consultado em 2014-04-04].

TOLENTINO MENDONÇA, José, “O magistério da bondade”, in *Agência Ecclesia*. Texto disponível online em <http://agencia.ecclesia.pt/cgi-bin/noticia.pl?id=95148> [Consultado em 2014-04-15].

## **ANEXOS**

# Anexo 1

– Imagens das páginas da “caderneta de autoavaliação das minhas aulas de EMRC”

Página 1



Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches

## CADERNETA autoavaliação das minhas aulas de EMRC



Unidade letiva: **A FRATERNIDADE**



*Aquilo que fazemos faz aquilo que somos.*

*Os nossos Gestos denunciam-nos perante os outros e apresentam ao mundo a nossa capacidade de amar.*

Página 2

Artigo 1.º

*Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.*



Página 3



Olá, eu sou a **Nome**

As minhas aulas de Educação Moral e Religiosa Católica são importantes para mim. Por esse motivo, quero perceber o que aprendi, como participei nas aulas, se estive atenta, se respeitei os meus colegas... Para isso, no final de cada aula desta unidade letiva, vou preencher esta caderneta de autoavaliação. Assim, conseguirei dialogar com maior justiça com a minha turma e a minha professora sobre a minha avaliação.

No final de cada aula (ou em casa) vou atribuir, nas tabelas seguintes, uma classificação (de 1 a 5) a cada item. Na última linha de cada tabela posso escrever o que aprendi de novo, ou o que já sabia mas recordei, e que considero importante para que o ser humano viva em espírito de fraternidade.

**(bem, eu queria mesmo ter boa nota a EMRC nesta unidade, mas já sei que é preciso coragem... VOU CONSEGUIR!)**

Páginas 4-8

Data da aula: 18 de fevereiro de 2014

Itens a ponderar	Classificação (assinale com um X)				
	1	2	3	4	5
Estive atento/a na aula.					
Participei de forma positiva.					
Respeitei os meus colegas de turma e o professor.					
Cumprí as tarefas que me foram propostas.					
Globalmente, acho que nesta aula mereço (de 1 a 5)...					

O que foi, para mim, importante descobrir?

Página 9

### O ser humano é frágil como um VASO DE BARRO.

No entanto, precisa de se relacionar com os outros para "arriscar" ser verdadeiramente feliz.

Cada um de nós precisa de conviver e ter companhia. É difícil imaginarmos a nossa vida sem ninguém à nossa volta a quem dizer "Olá", com quem jogar à bola ou até mesmo embirrar.

Mas, será fácil vivermos com os outros? Uns pensam de uma maneira, outros pensam de outra, alguns querem tudo em função dos próprios interesses... Depois, olhamos à volta e achamo-nos tão diferentes!

Bom, se prestarmos atenção, percebemos que são mais as coisas que nos aproximam e que nos unem enquanto seres humanos do que aquelas que nos separam.

Precisamos sempre dos outros. Precisamos da relação e dos grupos a que pertencemos. Só faremos parte do clube do basquetebol, por exemplo, se nos identificarmos com esse desporto e se estabelecermos relações de cordialidade com as pessoas que o constituem. Os grupos a que pertencemos são importantes para nós, mas serão tanto mais importantes quanto mais se regerem por valores autênticos e quanto mais contribuírem para o nosso crescimento como pessoas.

## Anexo 2

**Avaliação** do desempenho dos alunos na disciplina de EMRC,

Departamento de Ciências Sociais e Humanas do Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches

Domínio	CrITÉrios / Parâmetros	Perfil de desempenho/indicadores de nível	Ponderaçõe s	Instrumentos de avaliação
<b>Conhecimentos</b> a adquirir	Correção/adequaçã o <ul style="list-style-type: none"> <li>• Na definição</li> <li>• Na descrição</li> </ul>	Reproduz informação.	40%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fichas de trabalho</li> <li>• Fichas de avaliação</li> </ul>
		Interpreta factos/dados / imagens.		
		Relaciona conceitos.		
		Reconhece / Identifica princípios, teorias, conceitos e credos religiosos.		
		Apresenta um discurso oral e escrito claro e rigoroso.		
		Seleciona fontes de informação.		
<b>Capacidades</b> a desenvolver	Correção/adequação <ul style="list-style-type: none"> <li>• Na utilização</li> </ul>	Recolhe informação.	40%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fichas de autoavaliação</li> <li>• Trabalhos de pesquisa</li> <li>• Apresentações orais</li> </ul>
		Utiliza linguagem específica da disciplina.		
		Elabora/interpreta textos, esquemas e tabelas.		
		Responde a questões.		
		Resolve /Pondera situações e dilemas do quotidiano.		
		Realiza trabalhos de pesquisa.		
		Utiliza dispositivos de apoio à aprendizagem e expressão do conhecimento (dicionários, enciclopédias, recursos informáticos ...)		
<b>Compromisso</b> com a aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na participação</li> </ul>	Desenvolve as atividades propostas.	20%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentações escritas em suporte informático</li> <li>Grelhas de observação</li> </ul>
		Realiza os trabalhos que lhe são solicitados.		
		Realiza os trabalhos de grupo.		
		Respeita a participação dos colegas.		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No cumprimento de regras</li> </ul>	Cumprir os prazos das tarefas que lhe são propostas.		
		Responde às solicitações do professor e/ou dos colegas.		
		Cumprir as regras definidas para a sala de aula		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na organização dos materiais escolares</li> </ul>	Traz sempre o material para as aulas.		
		Tem o caderno diário organizado corretamente.		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na assiduidade</li> </ul>	Não falta sem justificação relevante.		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pontualidade</li> </ul>	Não tem atrasos sem justificação relevante.			

### Anexo 3

– exemplo de grelha de registo diário do desempenho dos alunos

### Unidade letiva 5: "A fraternidade"

Ano/turma: 5º 3

N.º	NOME	Participação ativa e organizada					Atenção					Respeito					Material					Assiduidade					Pontualidade					Cumprimento das tarefas propostas					média	Observações
		nível	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5						
1																																		0				
2																																		0				
3																																		0				
4																																		0				
5																																		0				
6																																		0				
7																																		0				
8																																		0				
9																																		0				
10																																		0				
11																																		0				
12																																		0				
13																																		0				
14																																		0				
15																																		0				
16																																		0				
17																																		0				
18																																		0				
19																																		0				
20																																		0				
21																																		0				
22																																		0				

(Assinalar apenas um valor em cada parâmetro)

data: 18-02-2014

Professor estagiário: Ricardo Jorge Domingues

#### Anexo 4

– **Pensamentos sobre o perdão** – frases que estavam dentro das bolas de barro entregues a cada um dos alunos na aula de 18 de março

1. O perdão é uma escolha.
2. Perdoar é assumir uma responsabilidade.
3. Aquele que perdoa e não guarda rancores.
4. Perdoar é uma virtude que precisa de cuidados permanentes.
5. Perdoar é ter força interior.
6. Perdoar é reconhecer as nossas imperfeições, aceitando as dos outros.
7. Uma pessoa corajosa perdoa.
8. Perdoar é um modo de viver.
9. Jesus Cristo desafia-nos a perdoar 70x7.
10. Perdoar não modifica o passado, mas engrandece o futuro.
11. Perdoar é humano.
12. Perdoar é experimentar um pouco de Deus.
13. Perdoar é TÃO DIFÍCIL.
14. Lc 6, 36-38
15. “Perdoa as nossas ofensas, como nós perdoamos a quem nos tem ofendido...”
16. O bom amigo perdoa sempre.
17. Col 3, 12-14
18. Para perdoar não posso ser orgulhoso.
19. Se não perdoarmos tornamo-nos cegos, mesmo vendo perfeitamente.
20. Estar zangado com alguém é viver infeliz.
21. Perdoar é superar a barreira do ódio.
22. Quem ama perdoa, quem perdoa ama.

## Anexo 5

– Texto “Às escondidas”

### *Às escondidas*

A Sofia tinha feito há muito pouco tempo 11 anos.

Andava no 5º ano, numa escola em Braga. Era uma excelente aluna, trabalhadora, dedicada, responsável, respeitadora e uma grande amiga.

De entre todas as pequenas “paixonetas” que às vezes a iam desviando das tarefas escolares, aquela que mais lhe roubava tempo eram mesmo os episódios da “Violeta”. Se lhe perguntassem, ela não o saberia explicar, mas as eternas dúvidas de amor entre escolher o Tomás ou o Leon, aliadas aos sonhos daquela menina magricela, invadiam os próprios sonhos de Sofia.

Tal era a febre por aquela série que quando Sofia soube do concerto da Violeta no Estádio do Dragão na terça feira de Carnaval, ficou fora de si e pediu de imediato à mãe para lhe comprar um bilhete. A mãe prometeu-lhe que a deixaria ir ao concerto, caso ela conseguisse juntar os (pesados) 45 euros necessários para a entrada.

Em menos de um fósforo, a nossa protagonista conseguiu juntar os tostões para concretizar tão grande projeto. Aliás, ela conseguiu quase o dobro! Bendito Natal...

Mas, já perto do dia do concerto, a mãe mudou de ideias e disse-lhe que já não a deixaria ir ver a Violeta, porque com esse dinheiro poderia comprar roupa nova para levar para a escola.

A Sofia ficou muito triste, mas, às escondidas, comprou o bilhete e no dia do concerto enganou a mãe e disse-lhe que ia dormir à casa de uma amiga, mas foi ao Dragão.

A semana passou e a mãe não descobriu, mas a Sofia contou, em segredo, à sua irmã, que contou à mãe o que a irmã mais velha tinha feito.

*Texto escrito para reflexão na turma 5º 3*

*Ricardo Domingues*

## Anexo 6

– Texto “O leão e o rato”, *versão sublinhada, para leitura expressiva*

Era uma tarde de Verão cheia de sol. Na floresta nem uma folha mexia e todos os animais descansavam no fresquinho das tocas. O leão também se refugiara na caravana que lhe servia de casa. Imóvel, refastelado na terra húmida, com os olhos entreabertos, se de vez em quando não mexesse a cauda, dir-se-ia que estava profundamente adormecido.

5 De repente, rápido como uma flecha, algo saiu a correr do canto mais escuro da gruta, em direção à saída.

Rápido como um raio, o leão esticou uma pata e agarrou-o no ar.

- Um ratinho? - exclamou o leão. - Pensavas que podias vir coscuvilhar a minha casa? Que descaramento!

10 - Na-não, na-não estava a coscuvilhar, Ma-Majestade... En...entrei à pro...procura de algumas mi...migalhas e... - gaguejou o ratinho cheio de medo.

- Sim, sim, estavas a coscuvilhar. E agora vou mostrar-te como é o estômago de um leão!

- Na-não, eu na-não quero saber... e-eu es-estou mesmo a ima-maginar, Ma-Majestade. Não me coma, por fa...favor!

15 - És um metediço, mas pelo menos tens boas maneiras e sabes o meu título. Quero ser generoso para contigo.

- Pelo menos, dá-me uma boa razão para não te comer, e libertar-te-ei.

- A sé-sério, Ma-Majestade? Então, veja se...se me comer não lhe encherei a barriga. Mas se deixar livre ainda lhe poderei vir a ser útil!

20 - Que és muito pequeno para me matares a fome, lá isso é verdade. Agora poderes vir a ser-me útil...Mas vá lá, está bem, seu vaidoso, não voltes a cruzar-te comigo!

Dito isto, o leão abriu a pata e deixou escapar o ratinho, que lhe fez uma grande vénia e, depois foi-se embora, ainda sem acreditar na sorte que tinha tido.

Pouco tempo depois, Sua majestade foi à caça. Descobriria um lugar onde, ao pôr-do-sol, os antílopes iam beber água e não queria perder a oportunidade de fazer uma bela refeição.

25 Chegado às proximidades do lago, desviou-se do caminho com a intenção de se esconder no denso matagal.

Mal dera dois ou três passos na erva alta, quando, de repente, lhe faltou o chão. Em menos de nada, estava envolto como um paio numa rede de malha larga.

30 «Uma armadilha!» - pensou. - «Caí numa armadilha feita pelos homens ...vão-me matar!»

Cego de raiva, o leão começou a rugir. Antílopes, hienas, búfalos, leopardos e muitos outros animais que ali estavam para beber desataram a fugir, assustados com aquela voz temível.

- Aproveitem para fugir agora que não vos posso fazer nada, seus cobardes! - resmungou o prisioneiro.

35 - Nem todos, Majestade, nem todos! - exclamou uma vozinha alegre, a alguns metros dele.

- Quem fala? - perguntou, admirado, o leão.

- Eu, Majestade, o seu fiel servidor. Aquele a quem poupou a vida no mês passado.

- Ah, ficaste a fazer-me companhia?

- Melhor do que isso, Majestade, melhor...repare!

40 Respondeu de novo a vozinha alegre.

Pouco depois ouvia-se um barulhinho surdo: «screech, screech...» Parecia o som de uma minúscula lima.

- Veja, majestade, já saltou a primeira malha...e a segunda...e a terceira...

Incansável, o ratinho continuava a roer a corda da rede. Algumas horas depois, o leão, incrédulo e feliz, saía da armadilha em que caíra.

45 - Está satisfeito, majestade? - perguntou o ratinho de olhos muito brilhantes.

- Sim, meu amigo. Tenho de te agradecer - disse com voz grave o rei da floresta.

- Majestade, quando me libertou da sua pata real, não pensou que eu pudesse vir a pagar a minha dívida.

De novo fez uma graciosa vénia ao leão, e num leve sussurro desapareceu na floresta.

*As Mais Belas Fábulas de Esopo*, trad. de Carlos José Marques Duarte de Jesus,

Civilização Ed., 1995 (texto adaptado)