



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
FACULDADE DE TEOLOGIA
Instituto Universitário de Ciências Religiosas

MESTRADO EM CIÊNCIAS RELIGIOSAS
Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica

MARIA DIMAS

Ser adolescente

Um estudo sobre a Unidade Letiva 3 «Riqueza e sentido dos afetos» ao 7º Ano do Ensino Básico de EMRC

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

Professora Doutora Teresa de Jesus Rodrigues Marques de Sousa Messias
Mestre Juan Francisco Garcia Ambrosio

Lisboa
2017

Índice

Abreviaturas e siglas.....	6
Introdução.....	8

Primeira Parte

A Prática do Ensino Supervisionada

1. Enquadramento ao objetivo de estudo deste Relatório	
1.1. O percurso na Escola Básica Damião de Góis em Lisboa	12
1.1.1. Caracterização da Escola	12
1.1.2. Caracterização da Turma	17
2. Análise das atividades desenvolvidas na lecionação em contexto escolar	
2.1. Docência: A presença na Escola	19
2.2. Lecionação: Experiência na sala de aulas	21
2.2.1. Motivação: Desejo de aprender.....	21
2.2.2. Crescimento: Planificar e promover a cooperação.....	23
2.2.3. Na sala de aulas: Os modelos de ensino.....	24
2.2.4. Materiais pedagógicos: Produção	27

Segunda Parte

«Riqueza e sentido dos afetos»: Um itinerário pedagógico

3. Análise pedagógica da Unidade Letiva 3 do Manual do Aluno de Educação Moral e Religiosa Católica – 7º Ano do Ensino Básico - «Riqueza e sentido dos afetos» em contexto escolar»	
3.1. Introdução à Unidade Letiva 3 - «Riqueza e sentido dos afetos».....	28
3.2. As relações dos adolescentes	29
3.2.1. A relação de si para si: Frente ao espelho – a descoberta	29
3.2.2. A relação com o mundo – a construção	33
3.2.3. A relação com o religioso – o agir e a questão	38
4. O itinerário «Riqueza e sentido dos afetos»	
4.1. O que é ser jovem?.....	44
4.2. A «gramática dos afetos».....	45
4.3. A vida dos afetos.....	46

4.3.1. A afetividade na Filosofia	46
4.3.2. Afetividade na Antropologia e na Psicologia.....	48
4.3.3. Um diálogo com a Antropologia Teológica: Pontos de convergência e tensão.....	51
4.4. A expectativa dos afetos	54
4.4.1. Afetividade no amor cristão	54
4.4.2. Corpo e sexualidade	56
4.4.3. Espiritualidade cristã e afetos.....	61

Terceira Parte

Entre a tradição e a afetividade

5. Uma proposta ancorada na tradição afetiva	
5.1. O reconhecimento da educação dos afetos no Programa da Educação Moral e Religiosa Católica	63
5.2. Proposta de uma Visita de Estudo ao Santuário de Nossa Senhora da Conceição de Vila Viçosa Rainha e Padroeira de Portugal.....	64
5.2.1. Uma razão justificativa da visita de estudo.....	65
5.2.2. Um modelo para a construção da visita de estudo	66
5.2.2.1. Polo comunitário-identitário	67
5.2.2.2. Polo cultural	68
5.2.2.3. Polo axiológico.....	71
5.2.2.4. Polo afetivo-emocional	71
5.2.3. O que se pretende com esta visita: Aprendizagens e resultados obtidos	73
5.2.4. Organização pedagógica da visita de estudo.....	74
5.2.4.1. Proposta de roteiro	74
5.2.4.2. Preparação e organização prévias	75
5.2.5. Dinâmica a desenvolver depois a visita	76
Conclusão	77
Bibliografia.....	79

Dedicatória

À Senhora minha, à minha Mãe, que em prova da minha devoção, vos consagro e vos pertenco, Senhora minha.

À memória da minha mãe Ausenda, que contrariamente à sua frágil presença física, sempre me encorajou com firmeza e amor, para que finalizasse o meu percurso, cuidou de mim, olhou por mim e, sei que continua a olhar-me ternamente.

Ao meu marido, Clemente, a sua presença de amor e oração, um porto de abrigo nas horas mais difíceis, entre a casa, a faculdade, a escola. Ao meu lado acreditou ser possível terminar este meu percurso académico, com a alegria de saber as minhas vitórias, acreditando no meu trabalho.

Ao meu filho João, meu companheiro de longas noites de estudo, também ele, estudante. Entre pausas de estudo, com um café, o seu firme propósito que com trabalho e coragem chega-se ao fim.

Aos meus familiares mais chegados, o apoio incondicional ao longo deste percurso.



Agradecimentos

Aos meus Professores, que estando mais de perto de mim, ajudaram-me a concretizar este projeto, disponibilizando os seus tempos, apoio humano, os seus ensinamentos deveras pertinentes e construtivos e paciência, o meu profundo reconhecimento: Teresa Messias e Juan Francisco Ambrósio.

Aos Funcionários das Bibliotecas, principalmente aos Funcionários da Biblioteca da Universidade Católica Portuguesa, todo o meu apreço pela celeridade na ajuda.

Sem querer esquecer, o Professor Cooperante António Oliveira, que sempre manteve um espírito elevado, dentro e fora da sala de aula, bem como os alunos da Escola.

À minha Colega, Joana Veigas, pelas trocas de ideias, trabalho com quem partilhei este percurso.

De pé firme, aos meus amigos mais próximos com a sua profunda presença, amizade, oração e alegria.

Resumo

Este Relatório Final pretende, através de uma reflexão desenvolvida no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, realizada na Escola Básica Damião de Góis, perceber melhor a importância dos afetos nos processos de aprendizagem dos alunos. Para esse fim foi tido em conta o itinerário pedagógico desenvolvido ao longo da Unidade Letiva 3 «Riqueza e sentido dos afetos» do 7.º ano de escolaridade do Programa de Educação Moral e Religiosa Católica. A partir daqui tenta-se compreender melhor, iluminados por uma reflexão cristã, a importância da afetividade nos processos de crescimento e desenvolvimento dos adolescentes. No fim do Relatório é proposta uma visita de estudo, de modo a proporcionar aos alunos desta disciplina a realização de um percurso, entre a tradição e a afetividade, que seja capaz de contribuir para a consolidação das aprendizagens realizadas no contexto da já referida Unidade Letiva 3.

Palavras-chaves: Adolescente, alunos, escola, aprendizagem, afetos.

Abstract

This Final Report has the objective to better understand the importance of affections in the students' learning processes, through a reflection developed within the scope of the Supervised Teaching and Practice, which took place at the Damião de Góis Basic School. In order to fulfill this objective, the pedagogical itinerary developed throughout the Unit 3 «Wealth and sense of affections» of the 7th year of schooling of the Catholic Moral and Religious Education Program was used. Inspired by Christian reflection, we tried to better understand the importance of affectivity in the processes of growth and development of teenagers. At the end of the Report, a field trip is proposed in order to provide to these students the realization of a route (of reflection) between tradition and affectivity, that is able to contribute to the consolidation of the lessons learned in the context of the unit.

Key words: Teenager, students, school, learning, affections.

Abreviaturas e Siglas

1. Abreviaturas: Textos de estudo

Magistério

CIC CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA, Gráfica de Coimbra, Lda., Coimbra, 1999.

Manuais de EMRC

Desafios F. A. T. MOITA, A. J. M. CORDEIRO, J. L. P. DIAS, M. F. A. P. B. ROCHA, M. M. A. S. PORTUGAL, *Desafios. Manual do Professor*, 7.º ano, Educação Moral e Religiosa Católica, Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã, Lisboa, 2009.

Quero Saber! A. CORDEIRO, F. MOITA, J. L. DIAS, M. PORTUGAL, *Quero Saber! Manual do Aluno*, 7.º ano, Educação Moral e Religiosa Católica, Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã, Lisboa, 2015.

Secretariado Nacional da Educação Cristã

Programa 2007 T. P. B. S. NUNES, A. F. SANTOS, A. F. SANTOS, A. C. G. OLIVEIRA. A. B. MARCELINO, A. M. A. CABRAL, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, ensinós básico e secundário*, Gráfica Almondina, 2007.

Programa 2014 C. S. CARVALHO, D. PEDRINHO, E. URBANO, F. MOITA, J. AMBROSIO, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, finalidades, metas, objetivos e conteúdos*, Gráfica Almondina, Moscavide, 2014.

2. Abreviatura: Obra de Georges Mauco

A educação *A educação afectiva e caracterial da criança*, Livros Horizonte, Lisboa, 1975.

3. Outras Siglas

AEDD	Agrupamento de Escolas D. Dinis
ASE	Ação Social Escolar
BE	Biblioteca Escolar
CEF	Cursos de Educação e Formação
EMRC	Educação Moral e Religiosa Católica
DERE	Departamento do Ensino Religioso
IHRU	Instituto da Habitação e da Reabilitação Urbana
GR	Grupo de Recrutamento
PES	Prática de Ensino Supervisionada
SNEC	Secretariado Nacional de Educação Cristã
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
TIC	Tecnologias de Informação e da Comunicação
UL	Unidade Letiva
UL3	Unidade Letiva 3

Introdução

Este presente texto constitui o Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada (PES) por mim realizada. Surge no âmbito do segundo e último ano do Mestrado Em Ciências Religiosas, na especialização em Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) pela Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa de Lisboa.

O principal objetivo do Núcleo de Estágio realizado na Escola Damião de Góis, em Lisboa, no ano letivo 2014/2015, confirma a integração dos conhecimentos teóricos adquiridos nos dois anos letivos do Mestrado, através de uma prática docente “aprender... trabalhando”, e orientada para exercer o ensino religioso numa qualidade de excelência, pela reta doutrina, pelo testemunho cristão e pela capacidade pedagógica que um docente de EMRC deve possuir enquanto professor.

Pretende-se com este Relatório Final especificar e ponderar a minha atividade como professora estagiária durante o ano letivo 2014/2015, englobando o trabalho desenvolvido, com as expectativas tocantes à PES, com as inúmeras e consideráveis tarefas realizadas individualmente e pelo grupo, com a elaboração de uma reflexão onde estão presentes os aspetos positivos e as dificuldades sentidas, com a relevância de todo o trabalho, com a influência e ação da PES na minha progressão como professora e crescimento dos alunos. Finalmente a experiência pessoal e profissional que me proporcionou e as mais-valias que poderão acontecer ou advir num futuro próximo.

De facto, o ponto importante a destacar reside na comparação entre o que inicialmente esperava e as experiências que se foram vivendo e registando ao longo desta PES. O conjunto de experiências vividas deu resposta a diversas situações, fez-me evoluir como pessoa e como profissional na formação integral do ensino em EMRC.

Assim sendo, dividi a primeira parte deste Relatório Final em dois pontos, que se interligam. No primeiro ponto faço a apresentação do percurso da Escola onde efetuei a PES, destacando as características da escola e da turma com que trabalhei. Seguidamente, exponho o percurso das atividades desenvolvidas na lecionação em contexto escolar procurando fazer uma análise à minha experiência em duas vertentes: a presença e crescimento na Escola como docente, a par com a lecionação em sala de aulas.

No segundo ponto procuro desenvolver a lecionação numa experiência no contexto de sala onde reflito o meu crescimento, a minha motivação, o cuidado a ter na elaboração e produção

dos materiais pedagógicos escolhidos, como lidei com a importância das estratégias planificadas e os modelos adotados nas oito aulas, em que lecionei a Unidade Letiva (UL), que me serve de referência para este relatório.

Na segunda parte deste Relatório Final, apresento uma articulação entre o ponto três e o ponto quatro, respetivamente, com uma pequena introdução à Unidade Letiva 3 (UL3) «Riqueza e sentido dos afetos», do *Manual do Aluno* de Educação Moral e Religiosa Católica – 7º Ano do Ensino Básico.

No ponto três, ao analisar pedagogicamente a UL3 «Riqueza e sentido dos afetos», do referido *Manual do Aluno*, em contexto escolar, reflito sobre a relação dos adolescentes: De si para si, para o mundo que os rodeia e o seu despertar para o religioso. Procuo depois articular esta reflexão com o ponto quatro, na construção de um itinerário de vida na «Riqueza e sentido dos afetos». Pretendo questionar, pensar situações mais específicas para propor algumas hipóteses do porquê de alguns comportamentos adolescentes. Todavia, pela diversidade destes temas no que concerne à sua complexidade, está longe a hipótese de esgotar as temáticas. Apenas procurei refleti-las para poder responder a alguns pontos que devem ser examinados e, convictamente, deixar outras questões em aberto.

Para finalizar, na terceira parte deste Relatório Final, apresento no ponto cinco uma proposta pedagógica / lúdica de uma visita de estudo concluída com uma exposição ilustrativa na escola, ajudando a esclarecer a mensagem de um “nós” ancorada na tradição afetiva. Efetivamente, esta proposta oferece a possibilidade de refletir sobre os pontos indicados, anteriormente, no percurso da PES, numa experiência de aprendizagem, em perspetiva construtivista, articulada culturalmente, com o desenvolvimento de experiências vivenciadas, fortalecidas e enriquecidas pelos alunos. Estas atividades realizadas e refletidas no contexto da memória afetiva da cultura portuguesa enraizada em símbolos, facilitam e promovem a construção de uma identidade porque «não é proibido sonhar que esta experiência possa alimentar outras.»¹

¹ D. HERVIÈU-LÉGER, *O peregrino e o convertido, a religião em movimento*, Gradiva, Lisboa, 2005, 257.

Primeira Parte

A Prática do Ensino Supervisionada

1. Enquadramento ao objetivo de estudo deste Relatório

«... o ensino é uma arte, assim como uma ciência...»²

Ao elaborar este Relatório Final pretendo contar uma história descritiva, quase em retrato mas, também refletida sobre as atividades desenvolvidas nas fases e nos processos de vivência da prática-pedagógica educacional que, dentro e fora da sala de aula tive a oportunidade de desempenhar ao longo do ano letivo 2014/2015 na Prática de Ensino Supervisionada, do Núcleo de Estágio do Grupo de Recrutamento (GR) 290, na Escola Damião de Góis, em Lisboa, resultante da especialidade em Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) do Mestrado em Ciências Religiosas, que tive de frequentar na Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa, em Lisboa.

O lugar que constitui o tema deste relatório encontra-se na UL3 do *Manual do Aluno* do 7.º ano da disciplina de EMRC, «Riqueza e sentido dos afetos» em contexto escolar. Por esta altura, o Secretariado Nacional de Educação Cristã (SNEC) propôs uma alteração e transformação necessárias aos conteúdos e capas de todos os Manuais da referida disciplina. É claro, que, a alteração e transformação que se deram às coisas refletiu-se em nós no encontro entre a procura e o desejo da novidade. No que se refere ao 7.º Ano do Ensino Básico o título do *Manual do Aluno* deixou de ser «Desafios» para o título de «*Quero Saber!*». Também a UL3 sofreu uma alteração titular, deixando de ser «A adolescência e os afetos» para ser «Riqueza e Sentido dos Afetos» que acontece na descoberta do adolescente em si próprio, ao mesmo tempo, que está em curso um processo de desenvolvimento integral.

Assim, o propósito deste trabalho reside na minha reflexão crítica acerca da PES no âmbito da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica e de como se abordou esta temática.

² R. ARENDS, *Aprender a ensinar*, McGraw-Hill Interamericana de España, S.A.U., Madrid, 2008, 1.

Tratou-se de dar instrumentos fulcrais aos alunos da Escola onde decorreu o Núcleo da PES, no sentido de ser educativo e simultaneamente interdisciplinar. Evidentemente que estas páginas fazem o propósito de se dar eco a algumas perguntas que se vão formulando ao longo deste relatório, bem como ao desejo profundo de amar e ser amado.

Ao longo da prática letiva, neste núcleo de estágio procurei com atenção e persistência:

Descobrir capacidades e métodos que estimulam o conhecimento crítico da realidade social; Apreciar o que sensibiliza o professor para a motivação; Compreender que a aprendizagem assegura o entendimento de necessidades sociais, vincadas por valores éticos essenciais para encaminhar a sua prática profissional; Descobrir intuitivamente o que coletivamente os professores mais experientes oferecem; Recorrer a leituras apropriadas, mencionadas na bibliografia, por forma a responder às interrogações que desencadearam a indagação pedagógica-teológica e o recurso aos relatórios efetuados ao longo da PES, pois dizem respeito à lecionação e aprendizagem dos alunos, face à construção integral do adolescente na perspetiva cristã.

1.1. O percurso na Escola Básica Damião de Góis em Lisboa

1.1.1. Caracterização da Escola

A Escola Básica Damião de Góis em Lisboa localiza-se no Bairro dos Lóios, na Rua Cassiano Branco, na freguesia de Marvila no Concelho de Lisboa.

Geograficamente o Bairro dos Lóios confina a norte com a freguesia dos Olivais, a sul com o bairro da Flamenga, a este com o bairro das Amendoeiras e a oeste com a freguesia de S. João de Brito. A sua constituição foi sendo realizada a partir de três núcleos de habitação: um camarário – (1977); outro do IHRU – Instituto da Habitação e da Reabilitação Urbana – (1979) e um outro cooperativo (1981).

O Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) é uma iniciativa governamental, com implementação nesta Escola por se localizar em território económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, pelo abandono e pelo insucesso escolar, funcionam turmas do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e, os cursos de educação e formação na área da Produção Agrícola e Jardinagem e Cursos Vocacionais do 3.º ciclo e Cursos de Educação e Formação (CEF), a sua população escolar manifesta uma grande diversidade cultural. O programa tem objetivos centrais como a prevenção e redução do abandono escolar precoce, como a redução da indisciplina e como a promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

No ano letivo de 2014/2015 a Escola Básica Damião de Góis, em Lisboa é composta por um total de 505 alunos: filhos de migrantes do norte e sul do país, oriundos de Países Africanos e recentemente do Brasil, Europa de Leste, refugiados do Afeganistão, Irão, Nepal, Paquistão, Guiné, Serra Leoa e Sri Lanka. Conforme consta no Projeto Educativo³, gentilmente cedido por *mail*, pela coordenadora da Escola, a maioria da população escolar é feminina. No Agrupamento existem 122 alunos com necessidades educativas especiais, dos quais 17% fazem parte desta Escola.

O Professor Cooperante, em nome da coordenadora de Escola, Dr.^a Maria José Lopes, que nos acolheu a mim e à minha colega de um modo afetuoso, apresentou-se sempre disponível ao longo do tempo que decorreu este Estágio. Da mesma forma o Professor Cooperante fez-nos a

³ Cf. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. DINIS, *Projeto Educativo 2014-2018*, Lisboa, 6.

apresentação da Escola, com a estima espelhada pelos seus pares (cerca de 54 professores) e a restante comunidade escolar. Foi com muito agrado que registei a sua forma afável perante os alunos, que consideram de forma peculiar a sua presença como professor e pessoa. Com o tempo, fomos sentindo incluídas com respeito nesta comunidade escolar, que faz parte do Agrupamento de Escolas D. Dinis.

A Escola agrupa no seu conjunto físico, vinte e cinco salas de aulas, duas reprografias, um posto de socorro, uma portaria situada à entrada da Escola, uma cozinha, um refeitório para os alunos tomarem as suas refeições, dois bares, um laboratório de Ciências Experimentais, uma sala de professores, uma sala de convívios para os alunos, um polidesportivo, dois balneários, uma Biblioteca Escolar (BE), oito instalações sanitárias, uma sala de Diretores de Turma e uma sala de atendimentos para os Encarregados de Educação⁴. Este conjunto físico encontra-se espalhado num universo de edifícios separados, por alguns espaços verdes e por zonas onde os alunos e professores circulam e que aos alunos servem como zonas de recreio.

A realidade dos habitantes da zona oriental de Lisboa nasce com a necessidade de um parque habitacional sob a batuta do Fundo do Fomento Nacional para que a sua população pudesse usufruir de uma habitação condigna. Nesta consequência os profissionais da educação, com um enorme esforço educativo e afetuoso, arregaçaram as mangas proporcionando até hoje às crianças e adolescentes a valorização do ensino tentando colmatar o abandono e o insucesso escolar aos seus alunos. Talvez por isso a Escola Básica tenha adotado como patrono Damião de Góis, que foi um ilustre historiador e humanista português. Personalidade de grande vulto cultural que fez a união entre Portugal e a Europa culta do século XVI, ligando este Portugal às culturas europeias pelo impacto dos seus descobrimentos.

A Escola Básica pertence ao Agrupamento de Escolas D. Dinis (AEDD), anteriormente Liceu Nacional D. Dinis em Lisboa (Marvila), abriu as suas portas em 1972. O Agrupamento enquanto ainda era Liceu Nacional teve a capacidade de servir 900 alunos de uma população escolar que abrangia Lisboa, Portela, Moscavide, Sacavém, Loures e toda faixa litoral do Tejo até Vila Franca de Xira. Em 1973 este Liceu deu lugar ao Curso Noturno mantendo-se até aos nossos dias. Em 2002 a escola recebeu o primeiro lugar no concurso para embelezamento estético do espaço das escolas.

Na constituição do Agrupamento de Escolas D. Dinis inserem-se oito escolas: Uma Escola Secundária D. Dinis (escola sede do agrupamento), duas escolas com o 2.º e 3.º ciclo: A Escola Básica Damião de Góis, a Escola Básica de Marvila, mais quatro escolas de 1.º ciclo: A 1-Escola Básica Professor Agostinho da Silva, a 2-Escola Básica dos Lóios, a 3-Escola Básica Dr. João dos Santos, a 4-Escola Básica Luíza Neto Jorge e a 5-Escola Básica nº 195 e

⁴ Cf. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. DINIS, *Projeto Educativo 2014-2018*, Lisboa, 6.

três jardins-de-infância, que funcionam agregados às últimas três Escolas Básicas mencionadas. Fazem parte 2671 alunos matriculados e distribuídos por todas as Escolas pertencentes ao Agrupamento, que integra: Novas ofertas educativas, particularmente para o projeto de criação de um Curso de Especialização Tecnológica em Desenvolvimento de Produtos Multimédia, em parceria com a Escola Superior de Educação de Lisboa; O objetivo de implementar um sistema de gestão integrada de alunos; Projetos educativos favorecendo a Promoção e Educação para a Saúde, o *AcrossTheBible* e o *Twinnig* e o ENIS; Um conjunto diferenciado de opções para os seus alunos, que insere desde a Educação Pré-Escolar (Jardim de Infância) até ao Ensino Secundário (Cursos Científico-Tecnológicos para prosseguir os estudos ou Cursos Profissionais), passando pelo 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico; Ofertas especiais englobando os Cursos de Educação e Formação de Jovens; os Cursos Vocacionais do 3º Ciclo do Ensino Básico; os Cursos de Educação e a Formação de adultos.

No ano letivo 2014/2015, a população dos alunos reside no bairro da Marvila, frequentando todas as escolas que constituem o Agrupamento.

De uma forma geral, as famílias dos alunos que aqui estudam auferem baixos rendimentos e a maioria dos alunos carece de bens essenciais. O número de pais com formação superior é mínimo. A formação académica é muito inferior aos valores médios da cidade de Lisboa. Todavia, nos últimos anos, presencia-se uma integração cultural e a uma mudança para melhores níveis de habitações académicas da população. Regista-se uma maioria de mães como encarregadas de educação, embora também haja alguns pais e avós assumirem-se como tal.

As percentagens de alunos que auferem apoio da Ação Social Escolar (ASE) confirmam a fragilidade socioeconómica. Esta Escola Básica Damião de Góis usufrui 62,4%, dos 48% do total de alunos do Agrupamento, conforme consta do Projeto Educativo. Então, os responsáveis pela educação escolar sentem-se na necessidade de promover melhores condições, no sentido de colmatar a falta de materiais escolares, apesar de existir um banco de livros, que os alunos podem requisitar durante o ano letivo.

A BE é um espaço de igualdade em que os alunos podem aceder à Internet através dos computadores e também aceder aos livros depositados nas várias estantes espalhadas neste espaço. Nota-se o esforço desenvolvido por parte dos responsáveis da educação «para responderem com qualidade à ocupação plena dos tempos escolares dos alunos em diferentes enquadramentos educativos: curriculares e não curriculares.»⁵

A preocupação na expansão das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) têm ocupado um lugar estratégico. Assim, na BE sendo um lugar de potencialização de

⁵ Cf. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. DINIS, *Projeto Educativo 2014-2018*, Lisboa, 7.

multiliteracias, podem os alunos desenvolver o conhecimento, localizar, interpretar e usar eficazmente estes benefícios apoiados pelas equipas responsáveis da BE onde aprendem: como se processa a seleção de informação, como avaliá-la e como irão realizar os seus trabalhos para as diferentes disciplinas.

Pelo facto da Escola Básica Damião de Góis proporcionar Cursos Vocacionais do 3.º Ciclo e CEF torna-se evidente a forte influência e pressão social provocada por estes alunos mais velhos (retenções repetidas), no contributo ao insucesso escolar dos restantes alunos da mesma Escola. Note-se que o 2.º ciclo representa a maior preocupação com o elevado nível de retenções, sendo para alguns alunos, retenções repetidas. O resultado das desmotivações, indisciplinas e retenções fazem-se constar nas atas e conselhos de turma. Com o 3.º ciclo verificam-se algumas oscilações, mas continua-se abaixo da média nacional. Com a introdução dos Cursos Vocacionais procura-se dar resposta aos alunos, que ao estarem inseridos na mesma Escola cria a grande preocupação aos responsáveis educacionais.

Torna-se relevante acrescentar que o Bairro dos Lóios assistiu a um aumento populacional. Inicialmente era um bairro constituído por um conjunto residencial multifamiliar, ao abrigo do Fundo de Fomento de Habitação, onde a habitação económica predominou com uma paisagem arquitetónica de diversos conjuntos residenciais de média e alta densidade e edifícios de equipamento público integrado em área urbana desenvolvido nas décadas dos anos 60 e 70⁶, direcionado para uma população residente constituída por migrantes de zonas do norte e do sul do país.

A freguesia ao conhecer este aumento populacional, oriundo de Países Africanos, do Brasil, do Paquistão, do Nepal, da Serra Leoa e dos Países de Leste, fixou através da construção de novos bairros de habitação social, as condições necessárias para assegurar uma habitação condigna, descurando de certa forma os jardins, os parques infantis e o parque escolar. Estes surtos migratórios contribuiram para uma heterogeneidade cultural. Com a realização da Expo 98 Marvila renovou-se e, foi efetuada uma rede viária visando unir as zonas afluentes da cidade com o parque Expo. Valorizaram-se os espaços verdes, bem como o centro de comércio que o Bairro carecia, com galerias comerciais.

A Igreja Paroquial é a de Nossa Senhora da Conceição dos Olivais Sul e é uma das três paróquias da freguesia de Santa Maria dos Olivais situada na parte oriental da cidade de Lisboa.

⁶ Cf. SISTEMA DE INFORMAÇÃO PARA O PATRIMÓNIO ARQUITETÓNICO, *Bairro dos Lóios / Zona N2 de Chelas / Plano Parcial de Urbanização da Zona, N2 – Portugal, Lisboa, Marvila*, em http://www.monumentos.pt/Site/APP_PagesUser/SIPA.aspx?id=29302 (24.11.2014 às 19:24H).

A freguesia civil de Santa Maria dos Olivais tem a maior população da cidade Lisboa, com cerca de cinquenta mil habitantes, conforme os resultados do Censo datado de 2011. Dividida em três zonas diferentes: perto do rio Tejo a zona histórica, que concerne a paróquia de Santa Maria dos Olivais; o bairro da Encarnação, nos Olivais Norte, que concerne a paróquia de Santo Eugénio e por fim Olivais Sul, que concerne a paróquia de Nossa Senhora da Conceição.

Espreitando um pouco da História de Portugal, vemos que o rei D. João I, em 1393, ao doar as terras à cidade de Lisboa, impulsiona o primeiro arcebispo de então, D. João Anes, nesse mesmo ano de criar a freguesia de Santa Maria dos Olivais, que é confirmada por bula do Papa Bonifácio IX em 1396.⁷ O seu nome deve-se à enorme extensão de olivais existentes.

Em 1958 e durante quatro anos, o Fundo de Fomento da Habitação dá início à construção de cerca de oito mil fogos, de renda resolúvel, arquitetonicamente ligados entre si por espaços verdes e uma rua de acesso restrito a cada bloco, unem-se a um esquema viário principal. A partir de 1962 a população ocupa o Bairro. A necessidade de se reunirem em comunidade de vida cristã fez-se sentir e com o empenho dos padres do Seminário dos Olivais começaram as celebrações eucarísticas, numa cave de um prédio sito no Largo 1.º Tenente João Rodrigues de Moura.⁸

A construção da Capela de Nossa Senhora da Conceição, que se iniciou mais tarde, dá lugar à Igreja de São José, paróquia a partir de 1998.

Em 1967, o Patriarca de Lisboa, Cardeal Manuel Cerejeira nomeia o pároco de Olivais Sul e assina o Decreto de Ereção canónica da Paróquia de Nossa Senhora da Conceição de Olivais Sul.

Hoje a equipa pastoral constituída, por um pároco, um vigário paroquial e um diácono permanente, acolhem uma comunidade cristã e a sua vida cristã na Celebração da Eucaristia, nos Sacramentos administrados: do Batismo, da Confirmação ou Crisma, da Reconciliação ou Confissão, da Unção aos Enfermos e do Matrimónio da Igreja Católica, sob a égide de um Conselho Pastoral Paroquial, de um Secretariado Permanente do Conselho Pastoral Paroquial e de um Conselho Económico, de onde dependem um Centro Social Paroquial, uma Catequese, um Agrupamento 230 do Corpo Nacional de Escutas e vários movimentos católicos.

⁷ Cf. PARÓQUIA OLIVAIS SUL, *História e Geografia*, em <http://www.paroquiaolivaissul.pt/quem-somos/a-paroquia> (25.05.2016 às 12:31H).

⁸ *Ibidem*.

É sob este olhar sociogeográfico e pedagógico, que decorreu a PES com as turmas A e B, respetivamente, do 7.º Ano da referida Escola Básica Damião de Góis da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica.

1.1.2. Caraterização da Turma

Da primeira vez, ao entrar na sala de aulas com a colega e o Professor Cooperante, apercebi-me do respeito e carinho que caracterizava o grupo formado pelas respetivas Turmas A e B do 7.º ano, onde a experiência letiva iria decorrer. Deparamo-nos com um cenário heterogéneo a nível de idades, de percurso educativo e de cultura étnica diversificada, que em harmonia se conjugaram todas as terças-feiras das 08h15 às 09h00h, da manhã.

De nacionalidade portuguesa os alunos oriundos de classe média e média baixa ressentiram-se nas aulas pela falta de material, pelas suas carências socioeconómicas. Lembremo-nos que na maioria dos casos, as profissões dos encarregados de educação, registam-se nos serviços de limpeza, comércio, venda ambulante, sendo ainda de considerar o elevado índice de desempregados, reformados e de beneficiários de Rendimento Social de Inserção, como refere o Projeto Educativo do Agrupamento.

Dentro deste contexto há alunos que carecem de famílias estruturadas.

Os alunos oriundos dos Países Africanos, da Europa de Leste e de outros países acima mencionados, tendo os mesmos problemas socioeconómicos, sentiam-se integrados neste ambiente multicultural, caracterizado por Arends caracterizou de «sociedade multicultural»⁹, originando um clima familiar, pela envolvência dos alunos, dos pais, dos encarregados de educação, dos educadores. Na verdade, Arends estabelece que «são necessárias ações a nível escolar, para tornarem o ensino mais recetivo, a alunos com origens diferentes ou necessidades especiais.»¹⁰

Apesar da ausência de cultura do religioso e da narrativa cristã no grupo de alunos, a Turma composta por rapazes e raparigas mantiveram a sua assiduidade às aulas: Alguns deles chegando cedo voluntariavam-se para abrir janelas enquanto as professoras preparavam o início da aula.

A Turma era constituída por um conjunto de alunos interessante, compreendendo uma faixa etária heterogénea, que ao longo do ano letivo mostraram ser bastante participativos nas aulas

⁹ R. ARENDS, *Aprender a ensinar*, 8.

¹⁰ *Ibidem*, 81.

com as suas intervenções espontâneas e algumas delas pertinentes. Houve a preocupação de se ir registando o seu crescimento e interesse pelas Unidades Letivas que decorriam.

Notou-se com evidência o empenho pelas notícias da atualidade. Gostavam de manifestar as suas experiências pessoais e, intervieram com perguntas estimulando o diálogo. Tiveram prazer em ouvir explicações de certos conteúdos através de exemplos que se foram aplicando com a realidade. Deram especial atenção aos recursos ajustados em sala de aula, com exemplos relativamente aos conteúdos. Nesta perspetiva, a disciplina de EMRC, «desenvolvendo-se em meio escolar, pretende que os alunos compreendam a perspetiva cristã da vida e a relacionem, de forma sistemática, com as situações da vida quotidiana e os saberes adquiridos nas outras disciplinas [...]»¹¹ Segundo disse D. Tomaz Nunes, a disciplina de EMRC consegue ajudar os alunos a realizarem uma leitura da realidade, entre a cultura e a fé na complexa realidade do mundo.

No desenvolvimento desta envolvência em querer conhecer mais de perto as realidades vividas pelos alunos desta Turma consegui perceber o interesse, que mostraram em terminar os estudos e valorizassem o muito respeito que se deve ter com a humanidade. Gostaram de assumir exercícios práticos que estimulavam as práticas relacionadas com a afetividade e a solidariedade. Este procedimento contextualiza a preocupação que o Agrupamento tem ao incluir no seu Projeto Educativo a «Missão, Visão e Valores», na forma de estar e ser dos alunos enquanto cidadãos intervenientes numa sociedade. Cabe ao professor de EMRC encarar a sua profissão como um desafio permanente e um manancial de aprendizagens. E assim, proporcionar uma transformação latente no interior do aluno numa realidade integral do dia-a-dia. Entre a aventura, o gosto de ensinar, e a profissão, os professores recebem o fruto que dão ao sentirem que modificaram os sonhos em realidades vividas pelos seus alunos.

Ao longo desta PES notei que os alunos foram adquirindo gosto, vontade e uma forte capacidade de trabalho. Achei frutuoso recorrer-se do bom ambiente multicultural onde a interação social, a linguagem e a cultura predominavam para mapear ações e operações conceituais que comprovam ser viáveis na experiência dos alunos. Então pôde-se colher e pôr em prática a aprendizagem, dentro da sala de aula, combinando a natureza social, histórica e cultural. O conhecimento é reconhecido pela partilha, interação e construção que os alunos foram fazendo entre si. O seu desenvolvimento foi otimizado pela presença e colaboração do papel de professora estagiária. Nesta linha de orientação puderam-se estabelecer relações

¹¹ T. NUNES, “O lugar do Ensino Religioso Escolar no Sistema Educativo”, *Pastoral Catequética*, 19 (2011) 99-115.

interpessoais de confiança e respeito mútuo, fundamentais ao serviço educativo, numa base de respeito pela dignidade individual e de todos nesta interajuda.

2. Análise das atividades desenvolvidas na lecionação em contexto escolar

2. 1. Docência: A presença na Escola

Ao fazer-se a planificação anual para a participação deste Núcleo da PES coube-me a lecionação, intercalar, de duas Unidades Letivas: a UL1: «No princípio...»¹² e a UL3: «A adolescência e os afetos»,¹³ numa presença semanal em sala, de aulas de observância direta, encontros, reuniões de trabalho com o Professor Cooperante e a presença na Sala de Professores usufruindo do convívio com outros professores, mais experientes, aproveitando para registar algumas observações interessantes efetuadas ao longo desta minha experiência. Por esta altura o Departamento do Ensino Religioso Escolar (DERE) do SNEC tinha a autorização através de um despacho ministerial para efetuar adaptações aos manuais, dos futuros anos letivos. Estava em causa refletir uma escola dos nossos dias: se é importante ser professor, mais se exige doravante ser também educador.

Desta maneira, a minha escolha recaiu na UL3, com as respetivas adaptações aos conteúdos programáticos. E, conseqüentemente, os Manuais refletem todas as condições humanas e linguagem necessárias a um adulto que ensina, olhando olhos nos olhos, compreendendo e, amando, os seus alunos: crianças, adolescentes e jovens que vivem variadas circunstâncias familiares.

Posteriormente, o objetivo centrou-se nas reuniões do Núcleo da PES, na sala de atendimentos aos Encarregados de Educação. A ordem de trabalhos foi transmitida em linguagem simples e objetiva, criando um clima facilitador na comunicação, para que todas as informações fossem cuidadosamente tratadas tais como: partilhar ideias, fazer eco das informações, tomar decisões, avaliar (autoavaliação e heteroavaliação), cuidar do desempenho, das lecionações (observação nas aulas do Professor Cooperante), das boas

¹² *Desafios*, 10-51.

¹³ *Ibidem*, 130-179.

práticas desenvolvidas nas planificações do plano de aula, que contemplavam: a definição de estratégias, a elaboração dos materiais/recursos indo ao encontro dos objetivos propostos nas metas do Programa da disciplina de EMRC (como decorriam as atualizações aos conteúdos programáticos dos Manuais, se teve que fazer algumas adaptações, devidamente elucidadas, indo ao encontro das mesmas) e, por fim fortalecer laços de entendimento e de confiança, que facilitassem o crescimento de todos nós.

À medida que crescia o meu conhecimento cognitivo e efetivo dos alunos, houve a preocupação de voltar a articular o ensino-aprendizagem para proporcionar aquela transformação latente que mora no interior de cada um de nós (somos alunos até morrer) numa realidade corrente às aprendizagens.

Não obstante, nos intervalos entre as aulas, a Sala dos Professores foi o espaço aconselhado pelo Professor Cooperante para se usufruir um ambiente saudável entre os outros professores, e uma boa conversa, normalmente relacionado entre o bem-estar dos alunos e o esforço dos mesmos à recetividade das aprendizagens.

Desta maneira, observei com maior atenção como é importante o relacionamento fora e dentro das aulas com os professores mais experientes, onde predomina a escuta muito atenta aos alunos, bem como a preocupação em responder rapidamente a uma dor de cabeça ou barriga, das auxiliares educativas, contribuindo para que os discentes ajudassem-se mais num respeito mútuo. A motivação existente neste painel humano escolar tornou-se, para mim, noutra fonte de aprendizagem frutuosa ao nível profissional e humano.

Sentia o amadurecimento destas análises dia-a-dia, com muita objetividade e clareza de espírito, pela frequente troca de opiniões depois da efetivação de todos trabalhos. A par destas situações estava sempre presente o levantamento das carências e necessidades afetivas dos alunos. A disciplina de EMRC ao atender à importância da educação contínua e integral da pessoa humana realça o conjunto de regras, que uma sociedade em prol do bem-comum deve estabelecer. Com a perda de valores que está a afetar a humanidade, o lugar desta disciplina na Escola faz acentuar a necessidade da importância de bons exemplos, que irá afetar as etapas de crescimento em adolecer, para o desenvolvimento comunitário, para o contributo do trabalho intelectual e prático, para a educação, para a cultura religiosa e seus valores, para a cidadania e para o seu *habitat* familiar.

O Programa de Educação Moral e Religiosa Católica de 2014 citando a Carta Pastoral de 2002 «Educação: direito e dever – missão nobre ao serviço de todos»¹⁴ sublinha que os bispos acentuam «[...] um projeto de educação que promova o desenvolvimento equilibrado de todas

¹⁴ CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, “Carta Pastoral Educação: direito e dever – missão nobre ao serviço de todos”, CEP 2 (2002).

as dimensões do ser humano»,¹⁵ reconhecendo que «os educadores são verdadeiros artífices de um futuro de pessoas harmoniosamente desenvolvidas e com boa relação social.»¹⁶ Mais destacam que,

«o principal objectivo da educação é suscitar e favorecer a harmonia pessoal, a verdadeira autonomia, a construção progressiva e articulada dos aspectos racional e volitivo, afectivo e emocional, moral e espiritual. Desta harmonia pessoal decorre a participação social e feliz, cooperante e solidária, que resulta na harmonia social.»¹⁷

Também, conforme o Programa de Educação Moral e Religiosa Católica de 2014 recorda-nos, surpreendentemente, uma citação não cristã de Alain de Botton, que

«[...] a diferença entre a educação cristã e a educação secular em termos de objetivo, poderíamos dizer que uma está preocupada em transmitir informações e a outra em mudar as nossas vidas.»¹⁸

Admiravelmente, todos os elementos tiveram o cuidado de promover e incentivar com motivação a identidade da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, como uma disciplina e valores, essencial ao currículo escolar desta Escola.

2.2. Lecionação: Experiência na sala de aulas

2.2.1. Motivação: Desejo de aprender

Em sala de aula observei que muitos alunos chegavam às aulas com falta de motivação. Depreciavam o conhecimento e a importância da escola nas suas vidas. Reconheciam com maior facilidade os prazeres que a atual sociedade de consumo gera, comparativamente ao trabalho escolar, dado que esta exigia esforço e modos de procedimento.

Em face desta situação estava determinada na necessidade de despertar cada aluno para o desejo de aprender, bem como *abrir o apetite* para a vontade de aprender a estudar. Então, de

¹⁵ *Ibidem.*

¹⁶ *Ibidem.*

¹⁷ CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, “Carta Pastoral Educação: direito e dever – missão nobre ao serviço de todos”, CEP 3 (2002).

¹⁸ *Programa 2014*, I.

que forma se deve incentivar a motivação dos alunos para garantir a possibilidade do sucesso nas aprendizagens? Como despertar o desejo de aprender?

Fui tomando várias notas depois das aulas decorridas, sentindo que era importante o respeito pela diferença: não há aluno padrão. Somos todos únicos. Conforme Jorge Cardoso diz citando Roberto Carneiro ao dizer que «[...] a parte mais inovadora [...] é o pilar de “aprender a viver juntos”» [e, que] «devemos aprender a viver com o diferente de nós. O Outro não é senão uma metade de nós próprios»¹⁹.

Tentando diversificar as metodologias na arte de ensinar, utilizando os recursos e os instrumentos de avaliação das aprendizagens, senti que é preciso determinar a distância desta *diferença* nas aptidões dos alunos.

Com a realidade que fui conhecendo, esforcei-me por ficar imbuída no desejo de conhecer e valorizar as capacidades, os saberes, os interesses, bem como captar o estilo e o ritmo de aprendizagem destes alunos. Com uma turma tão heterogénea, pensar-se num ensino personalizado refletia uma utopia. Todavia cada aluno pôde ser fortemente apoiado como pessoa única que era.

Então fui procurando uma estratégia diferente para chegar aos alunos. Talvez a metáfora de regar as plantas todos os dias possa traduzir o que encontrei neste estágio: «Se não plantar não nasce. Se não regar não cresce. Se não amar morre. Assim são as plantas. Assim são as pessoas.»²⁰

Envolvida numa educação que exige uma base científica e arte de ensinar, procurei ajudar o aluno a descobrir e desenvolver as suas capacidades e potencialidades. Arends ao citar Gage escolhe as palavras que traçam a arte de ensinar como: «espontaneidade, cadência, ritmo.»²¹

Penso que há dificuldade na conceção de educar no contexto da nossa contemporaneidade, talvez marcada pela mudança contínua, pois que implica a precedência da aprendizagem sobre o saber. E este caminho implica uma progressão na atividade docente.

¹⁹ J. CARDOSO, *O professor do futuro*, Guerra e Paz Editores, S.A., Lisboa, 2013, 47.

²⁰ C. H. BIAGOLINI, *Começando Bem. Frases e Pensamentos - Ecologia*, Clube de autores, Livros no Google Play, 2013, 275 em,

https://books.google.pt/books?id=pYJJBQAAQBAJ&pg=PA82&lpg=PA82&dq=de+quem+%C3%A9+esta+frase:+se+n%C3%A3o+se+regar+a+planta%E2%80%A6+n%C3%A3o+cresce:+se+n%C3%A3o+amar%E2%80%A6+morre.+Assim+s%C3%A3o+as+plantas:+assim+s%C3%A3o+as+pe%C3%A7as?&source=bl&ots=Wf7DAQ8gJ9&sig=HlqvhAZU5LeRhPZ063OSsb9sx2E&hl=pt-PT&sa=X&ved=0CDMQ6AEwA2oVChMIxI-g8aaXxwIVDHIUCh09_AK6#v=onepage&q=de%20quem%20%C3%A9%20esta%20frase%3A%20se%20n%C3%A3o%20se%20regar%20a%20planta%E2%80%A6%20n%C3%A3o%20cresce%3B%20se%20n%C3%A3o%20amar%E2%80%A6%20morre.%20Assim%20s%C3%A3o%20as%20plantas%3B%20assim%20s%C3%A3o%20as%20pe%C3%A7as%3F&f=false (07.08.2015 às 14:30H).

²¹ R. ARENDS, *Aprender a ensinar*, 4.

Os planos dinâmicos, críticos e flexíveis mantinham-se agendados todas as semanas neste Núcleo de Estágio, com muita dedicação e paixão no que se ia fazendo e desenvolvendo. Arrisco dizer que todos crescemos.

2.2.2. Crescimento: Planificar e promover a cooperação

A estratégia do estudo tornou-se uma forma singular de apoio pedagógico aos alunos que traziam consigo dificuldades de aprendizagem. O ensino que foi constante, contínuo e persistente de estratégias de estudo, pôde ajudar a superar as reais dificuldades de aprendizagem e facilitar o melhor resultado nas disciplinas. Para isso houve o cuidado em aguardar (esperar) que o aluno ganhasse consciência para aperfeiçoar o seu método de como estudar.

Competia-me como professora estagiária participar nesta tarefa oferecendo instrumentos a cada aluno, para que de uma forma gradual o mesmo fosse assumindo a sua autonomia e responsabilidade pela sua aprendizagem. Definitivamente tive que arriscar: ser responsável pelo projeto, ser responsável pela gestão.

Então o que fazer? Executar um plano? Planificar a ação? Mas como? De que maneira?

Em termos gerais, planificar é converter uma ideia, uma resolução num curso de ação. Trata-se de prever possíveis percursos de ação de tudo o que está sujeito à ação dos nossos sentidos. Com maior firmeza é o lema principal de um professor que planeia o seu dia-a-dia da sala de aula, oferecendo com eficácia as suas propostas de aprendizagem junto dos seus alunos. Arends ao citar Clark e Lampert (1989) refere como é importante na planificação ter em conta a grande variedade de atividades educacionais: «a planificação do professor é uma determinante muito importante do que é ensinado nas escolas.»²²

Este crescimento pessoal provocou uma reflexão com maior aprofundamento nas planificações da passagem de uma Unidade Letiva para a outra, facilitando a leitura e análise dos respetivos conteúdos do Programa e melhor conjugação de ideias relativamente à finalidade da disciplina, necessidade dos alunos e interatividade com o Núcleo de Estágio.

Alternadamente fui tomando consciência do clima de cooperação, de partilha de saberes e experiências, onde todos ganharam, porque juntos aprendeu-se a construir relações de tolerância, respeito, confiança e apoio mútuo. Esta cooperação tornou-se um fator de

²² R. ARENDS, *Aprender a ensinar*, 93.

motivação para dentro e fora da sala de aula, que ultrapassou a barreira do Núcleo de Estágio atingindo toda a escola, desde a direção, às professoras de arte, de matemática, das línguas, às auxiliares de ação educativa, pelo fermento das boas práticas proferidas pelo nosso Professor Cooperante, contagiando as estagiárias nesta envolvimento recíproca e interdisciplinar.

Deste modo e durante o percurso do Estágio a competência para trabalhar em equipa de forma organizada foi fundamental.

2.2.3. Na sala de aulas: Os modelos de ensino

A metodologia socioconstrutivista resultou bem, porque os alunos reconheceram os seus pares, Arends recorda-nos que Slavin (1996) notou que: «frequentemente, os alunos não valorizam os seus pares que são bons alunos, enquanto valorizam aqueles que sobressaem no desporto. Isto acontece porque o êxito no desporto traz benefícios aos grupos (à equipa, à escola, à cidade), enquanto o êxito escolar beneficia apenas o indivíduo»,²³ de facto os alunos corresponderam muito bem às situações de aprendizagem diferenciada para atingirem os seus objetivos, bem como o trabalho individual.

Na diversidade dos trabalhos propostos por equipas ao experienciar-se a mistura de etnias e de culturas pôde-se prevalecer o reconhecimento dos respetivos grupos, bem como o esforço individual de cada aluno. É natural e importante que se reconheça que os alunos têm diferentes formas e métodos de aprendizagem e de processar a informação. Assim sendo houve uma necessidade imperiosa de se estar atento no sentido de adaptar metodologias preferenciais de aprendizagem, bem como ao processo de aquisição de conhecimento.

Inicialmente fez-se um esforço no sentido de progressivamente proporcionar aos alunos diferenciados métodos de aprendizagem. Comecei pelo modelo de Arends intitulado *modelo expositivo*,²⁴ que desenvolve uma instrução direta centrada na professora, que basicamente ao trazer consigo organização prévia, pretende fornecer um conhecimento considerável, mas que nem sempre é abrangente: A metodologia passou por apresentar de uma forma clara e direta os objetivos da aula, encaminhando os alunos para a aprendizagem; Mas, inicialmente exigiu uma boa preparação da aula, com uma boa planificação na gestão do tempo e do espaço; Seguidamente, a prática orientada de forma detalhada pela professora estagiária, ajudou os

²³ R. ARENDS, *Aprender a ensinar*, 345.

²⁴ *Ibidem*, 256.

alunos a adquirirem informações de forma gradual, fazendo progredir o comportamento de escuta, por parte dos alunos; Nesta fase, ao estabelecer-se a prática orientada, que tem como alvo, na atual psicologia cognitiva, também ajudou os alunos a assimilar de forma gradual novas informações, criando hábitos de pensar acerca das mesmas; Progressivamente houve o cuidado de certificar se os alunos foram retendo informações, para terem como base um conhecimento considerável; Quando se achou conveniente fez-se uma transferência de competências para aprendizagens mais complexas, no sentido de desenvolver novas metas de aprendizagem, ou seja, não se renuncia à transmissão de conhecimentos. No entanto, há uma opção a fazer: ao acrescentar-se mais conhecimento, assegurar bem a construção dos saberes permitindo uma relação mais autónoma com o conhecimento.

Tentando tirar vantagens de enriquecer a aprendizagem dos alunos, ao valorizar o bom ambiente multicultural e a interação social que predominava, optei, depois, por um modelo de aprendizagem, a que Arends chama *aprendizagem cooperativa*,²⁵ que para além de ajudar os alunos na aprendizagem de conteúdos e metas escolares, ajuda também a promover relações humanas e sociais: Os alunos trabalharam individualmente, em equipas e em grupo para atingirem os objetivos de aprendizagem; Ao longo do Estágio houve a preocupação na escolha das equipas constituídas por alunos com elevado, médio e fracos rendimentos; Também houve o cuidado de formar equipas com heterogeneidade de etnias e de culturas; No decorrer da Prática do Ensino Supervisionada foi-se desenvolvendo o modelo para satisfazer fins educacionais: condescendência na aceitação do plural e ampliação de capacidades sociais; Nesta mudança de boas práticas associadas à realização escolar, puderam beneficiar tanto os bons alunos como os menos bons, pela atenção especial aos pares com quem partilhavam a sua linguagem e interesses, bem como aprenderam a valorizar os outros.

Em linha com uma das missões da BE indicada no Projeto Educativo relativamente às ferramentas digitais, promovi o seu uso para tentar transformar a escola num laboratório de criação e inovação. Assim, promove-se a aquisição de competências através de saberes específicos, a linguagem áudio visual, como recurso facilitador deste processo de ensino, que se apelida de ensino-aprendizagem, situados num ambiente propício aos saberes: A Escola.

Respirando este clima foi-se valorizando várias temáticas de ensino-aprendizagem, como se descobriu que *saber colaborar* com os outros pode trazer sucesso pessoal e profissional.

Numa perspetiva cognitiva-construtivista é importante destacar o valor das interações sociais e condições de vida no plural da aprendizagem humana. Esta interação proporciona aos alunos aprender a pensar e a resolver problemas.

²⁵ R. ARENDS, *Aprender a ensinar*, 345.

Aproveitando esta interação proporcionada pelos modelos aplicados numa sequência lógica de tarefas, exigindo o respeito pelo ritmo de trabalho efetuado por cada aluno, e a participação ativa por parte de todos, com a construção de respostas em uníssono num *feedback*, ou seja, realimentada pelas professoras estagiárias, sob a orientação do Professor Cooperante, foi possível pôr em desenvolvimento aprendizagens participativas. Para isso tínhamos: Uma estratégia, a montagem de um amplo painel, cujo tema foi traduzir a síntese das Unidades Letivas realizadas ao longo do Estágio; Um objetivo participar no envolvimento dos trabalhos e colaboração interdisciplinar. O recurso foi a criação de um painel em ampla fotografia do grupo constituído pelas duas Turmas, um mural de afetos onde constavam todos os nomes dos alunos, das professoras estagiárias, do Professor Cooperante e da Escola, rematados com a frase síntese de Santo Agostinho: «Ama e faz o que quiseres», que o mesmo a escreveu no ano 493; Um local o Pavilhão central e local de maior destaque.

A Coordenação da Escola gentilmente abraçou o projeto da atividade, oferecendo para o expor no espaço mais nobre e social da Escola Básica.

Em todo este caminho, confirmou-se que a planificação é vital para o ensino, envolveu a distribuição do tempo, envolveu a escolha dos métodos de ensino adequados, envolveu a criação de interesse nos alunos e a construção de um ambiente de aprendizagem produtivo; Na aprendizagem cooperativa destacaram-se: o desempenho escolar porque houve a realização da tarefa, trazendo à luz o benefício do aluno com bom, médio e fraco rendimento; Os resultados modificaram as normas associadas à realização escolar; Os bons alunos deram especial atenção aos seus pares, os restantes receberam orientações especiais do colega, que normalmente partilha os seus interesses e a sua linguagem; Houve tolerância e aceitação na diversidade dos alunos; As competências sociais e de colaboração estiveram presentes na cultura diferenciada e na interdependência no trabalho, que esteve na capacidade de discernir e responder de forma apropriada, conforme Arends diz citando Gardner, que propõe a teoria das inteligências múltiplas²⁶:

«[...] [Na] sensibilidade aos sons, ritmos, significados das palavras e diferentes funções da linguagem [...] [na] capacidade para perceber corretamente o mundo e espaço-visual e de realizar transformações nas percepções mentais e no mundo [...] [na] capacidade de discernir e responder de forma apropriada aos humores, temperamentos, motivações e desejos dos outros [...] [na] percepção do nosso estado emocional e conhecimento das

²⁶ «A teoria das inteligências múltiplas de Gardner» indica que: «[...] os indivíduos diferem nos graus que possuem das várias inteligências. Algumas pessoas podem ter um bom raciocínio lógico e matemático, enquanto outras podem ter um talento musical ou uma destreza física excepcionais.» (R. ARENDS, *Aprender a ensinar*, McGraw-Hill Interamericana de España, S.A.U., Madrid, 2008, 48 e 49.)

nossas forças e fraquezas [e na] capacidade para fazer distinções entre os seres vivos e sensibilidade para as características do mundo natural.»²⁷

Deste modo é importante criar em sala de aula a vantagem de um relacionamento que valorize a participação dos alunos a utilizar modelos múltiplos, porque reforça a motivação e a aprendizagem.

Subjacente a todas as questões aqui expostas houve a forte necessidade de que todos os professores envolvidos, individual ou conjuntamente, valorizassem cada aluno e motivassem toda a Turma para o desafio, de modo a alcançarem o seu máximo potencial. A inclusão destes momentos dá corpo e descreve gestos que vão ao encontro da identidade da disciplina de EMRC na Escola.

2.2.4. Materiais pedagógicos: Produção

Para a preparação de cada aula foi importante satisfazer as necessidades de todos alunos através da utilização plural de modelos de aprendizagem. O trabalho individual, o trabalho de pares e de grupo, com os alunos, são sempre estratégias bem-vindas. A propósito dos versos que constam numa das aulas, da UL3 de como *os jovens são como as laranjas*, a linguagem simbólica esteve presente, tendo sido distribuídos aos alunos rebuçados *laranjinhas-goma*, com o intuito pedagógico de os levar a trabalhar e desenvolver essa linguagem. Também a utilização dos recursos tecnológicos, com apresentações em *PowerPoint*, de fácil compreensão gráfica e imagens simples provocou a oralidade entre os alunos da turma, tendo facilitado os debates e tornando as aulas mais apelativa. Foram também utilizados pequenos vídeos de 1/2 minutos, para trabalhar os objetivos delineados. Todos estes meios serviram igualmente para dilatar a minha capacidade de comunicação, através do cuidado colocado na escolha de imagens e bandas sonoras que fossem o mais adequado possível às estratégias selecionadas para cada aula. Em todo este processo, fica sempre prescrito que é mais importante a relação pedagógica do que as inovações tecnológicas.

²⁷ R. ARENDS, *Aprender a ensinar*, 49.

Segunda Parte

«Riqueza e sentido dos afetos»: Um itinerário pedagógico

3. Análise pedagógica da Unidade letiva 3 do Manual do Aluno de Educação Moral e Religiosa Católica – 7º Ano do Ensino Básico – «Riqueza e sentido dos afetos em contexto escolar»

3.1. Introdução à Unidade Letiva 3 – «Riqueza e sentido dos afetos»

Antes de fazer uma referência ao interesse pedagógico que a Unidade Letiva 3 «*Riqueza e Sentido dos Afetos*» tem para os alunos e para o professor, convém ir à fonte da palavra *Desafio*, título do *Manual do Professor* do 7.º ano de escolaridade do Programa de Educação Moral e Religiosa Católica.²⁸

Desafio é um termo motivador, ajuda-nos a sair da rotina, faz parte do crescimento pessoal e destaca-se pelas conseqüentes referências pedagógicas do envolvimento no crescimento tanto para o adolescente como para o professor. É «ato ou efeito de desafiar; repto; provocação para qualquer luta; justa; [...] batalha [...]»²⁹

Torna-se importante referir que na altura em que decorreu o meu Estágio houve uma transição e alteração dos títulos, conteúdos e capas de todos os Manuais da Disciplina de EMRC liderada pelo Secretariado Nacional de Educação Cristã (SNEC). É claro que esta transformação refletiu-se em nós professores, gerando um encontro entre a procura e o desejo da novidade. O título *Manual do Aluno* e o tema da Unidade Letiva 3 (UL3) deixaram de ser, respetivamente, «*Desafios*» e «*A adolescência e os afetos*», para passarem a ser, também respetivamente, «*Quero Saber!*» e «*Riqueza e Sentido dos Afetos*».

²⁸ Note-se que na altura em que decorreu o meu estágio o Secretariado Nacional da Educação Cristã procedeu a ajustamentos ao Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, das quais resultaram alterações nos manuais dos vários anos letivos. Daí eu ter trabalhado com dois manuais (o antigo e o novo) para o mesmo ano letivo.

²⁹ “Desafio”, in J. P. MACHADO (Coord.) *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*, Volume IV, Amigos do Livro, Lisboa, 1981, 69.

O novo título do *Manual do Aluno «Quero saber!»* sublinha a firme vontade de conseguir conhecimentos mais profundos, desafiando pedagogicamente o aluno, segundo se afirma na introdução: «[Este manual do aluno] vai, com certeza, ajudar a encontrar respostas.»³⁰

A missão do professor de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) não é fácil. A educação é um apelo. É uma preocupação fundamental do mundo acerca do futuro. É uma vocação a acolher o aluno, ajudá-lo a refletir sobre o seu processo de crescimento, fazendo-o descobrir e entender a extraordinária mensagem do amor, com o intuito de fazer prevalecer a construção integral de identidade do adolescente.

3.2. As relações dos adolescentes

3.2.1. A relação de si para si: Frente ao espelho – a descoberta

Pode-se dizer que o *Manual do Aluno «Desafios»* do 7.º ano de escolaridade do Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, quase começa assim: «Quem sou eu? Afinal quem sou eu? Já não és nenhuma criança, não sejas infantil, comporta-te como uma mulherzinha – homenzinho.»³¹

Machado Pais ajuda-nos a complementar a reflexão do que é ser adolescente. Escreve este autor: «O corpo procura o espelho como antecâmara de exposição ao olhar do outro. Busca-se uma afirmação de identidade e todos os artifícios que a possam legitimar: roupas, adornos penteados, marcas, modos de falar e de gesticular [...] o problema é saber lidar com as transformações da adolescência: acne, cabelos oleosos ou transformações corporais. Frequentemente os jovens encontram-se sob o escrutínio de gostos contraditórios – o dos pais e dos amigos – gerando um sentimento de inconsciência existencial.»³²

Também o *Manual do Aluno «Quero saber!»* coincide mais ou menos com este começo: «São muitas as vezes em que, frente ao espelho, damos connosco a refletir sobre a nossa aparência física. Por que é que ninguém me compreende? Porque me chateiam tanto os outros? O que está a acontecer comigo?»³³ E Machado Pais prossegue: «as duas faces da beleza: a exterior e

³⁰ *Quero Saber!*, 5.

³¹ *Desafios*, 133.

³² J. PAIS, *Sexualidade e afectos juvenis*, Imprensa de Ciências Sociais, Lisboa, 2012, 217.

³³ *Quero Saber!*, 89.

a interior. Na dinâmica do “eu” há que distinguir o “eu material” (o corpo, a roupa, a imagem de si), o “eu social” (os distintos papéis ante os demais).»³⁴

Voltamos ao *Manual do Aluno «Quero saber!»* com a necessidade de compreender a adolescência e o desenvolvimento da pessoa. Aí lê-se: «Conhecer-se e descobrir-se a si próprio(a) significa compreender todos os aspetos da própria vida. Vive-se como que num mundo entre dois mundos: já não se quer ser criança e ainda não se consegue ser adulto. Tal como os outros seres vivos o ser humano tem um ciclo de vida: nasce, desenvolve-se, com a sua história individual, única e irrepetível.»³⁵

O novo *Manual do Aluno «Quero saber!»* na UL3 – «*Riqueza e sentido dos afetos*» começa por explicar a diferença entre os conceitos de «puberdade» e «adolescência».

«Puberdade» (do latim *pubescere*) significa «cobrir-se de pêlos» dado que «é o processo de maturação biológica, sexual e reprodutora que se inicia geralmente entre os dez e os doze anos, nas raparigas, e entre os doze e os catorze anos, nos rapazes.»³⁶

De outro modo e numa definição mais desenvolvida, «a adolescência (do latim *adolescere*)» [que significa] «“amadurecer”, “crescer”, “desenvolver-se” não se explica pela biologia, mas define-se de forma diferente em cada cultura e varia segundo a história da pessoa e do meio social [...] com variantes consoante o género e a individualidade de cada um, [que] abrange um período de tempo longo.»³⁷

Antes de apresentar a trajetória corpórea desta maturação e as suas mudanças no crescimento, o *Manual do Aluno* faz uma descrição das *etapas da adolescência* em três tempos: “Dos 10 aos 13 anos”, “Dos 13 aos 18 anos” e, como último tempo, “Dos 18 aos ...anos”. Defende um equilíbrio entre as mudanças biológicas e os domínios psicológico, afetivo, intelectual e social.

Desta maneira estabelece uma realidade: o adolescente é um ser anímico, em que moram realidades que se entrelaçam entre si. À convergência de todas estas dimensões damos o nome de pessoa. O ser humano é uma unidade de corpo e de alma. Não se configura em duas naturezas unidas. Mas unicamente numa natureza, na qual estão unidas essas duas dimensões do ser pessoa: corporeidade e *anima*.

O corpo do ser humano tem um processo de desenvolvimento próprio. E constrói-se ao longo da vida através de uma dinâmica auto-organizativa e coextensiva à vida e, assim, admite as transformações que se vão operando, desde o nascimento à morte.

³⁴ J. PAIS, *Sexualidade e afectos juvenis*, 218.

³⁵ *Quero Saber!*, 89.

³⁶ *Ibidem*, 90.

³⁷ *Ibidem*, 90 e 91.

Ao passar por estas transformações, já não reconhecemos o corpo de criança no corpo de adulto. No entanto, não se perdeu cada um deles para chegar ao atual corpo que se tem num dado momento. Continua-se com o mesmo corpo, a acumular todas estas vivências. A este propósito Cristina Sá Carvalho refere que «o corpo pertence ao centro da personalidade, não é um acessório ou uma “coisa”; a separação do corpo e espírito é uma abstração, pois o ser humano vive a sua experiência simultaneamente em ambos, como uma totalidade.»³⁸

Falar de corpo significa dar importância a cada uma das fases que o corpo vive e na qual faz história, pois o corpo tem a mesma dignidade básica da pessoa humana. Esta não se reduz a um princípio intelectual ou racional. Recordo a definição de pessoa de Boécio: «Substância individual da natureza racional.»³⁹ Esta definição requer uma chamada de atenção para a importância do corpo como dimensão da pessoa. A dignidade da pessoa passa pelo corpo. Este não é uma coisa accidental, mas pertence à sua essência.

O *Manual do Aluno «Quero saber!»* parece tender para esta hermenêutica, a respeito da noção de pessoa. Com efeito, numa tabela em que apresenta principalmente *mudanças ao nível fisiológico*, tem a intenção de indicar e marcar as profundas transformações dos níveis psicológico, afetivo e social. Daí a tabela ter como legenda *As mudanças são diferentes na rapariga e no rapaz*.⁴⁰ Não são mudanças somente no âmbito físico.

A divisão da tabela entre *rapaz*♂ / *rapariga*♀ apresenta o sistema neuro-hormonal que mantém a vida humana em todas as dimensões. A par das diferenças anatómicas há elementos afins em rapazes e raparigas: a oleosidade da pele, do cabelo, crescimento corporal (aumento de peso e crescimento em altura) e presença de pêlos.

Numa sociedade em que os meios de comunicação nos invadem com anúncios publicitários carregados de erotismo e de sensualidade, nunca é demais reforçar a importância deste caráter identitário e de socialização da corporeidade para o desenvolvimento integral da pessoa humana. Vítor Sérgio Ferreira comenta:

«Neste contexto o valor do “corpo jovem” adquire importante visibilidade e reconhecimento social enquanto corporeidade de referência e de reverência na sociedade contemporânea fetichizado, cobiçado, obstinadamente desejado e mercantilizado no espaço social [...] o mercado e os media [...] servem este modelo de produção corporal e dele dependem. [...] Tal contexto convida a considerar os potenciais efeitos perversos desta mediatização.»⁴¹

³⁸ C. CARVALHO, *Educação da Sexualidade Guia para educadores*, Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2008, 37.

³⁹ *Rationalis naturae individua substantia*. (BONAVENTURA, SANCTUS Sententiarum, Liber III, dist V, Art. II, Quest II, in IDEM, *Opera omnia*, Tomus III, Ad Claras Aquas (Quaracchi), Florentia, 1887, 133.

⁴⁰ *Quero Saber!*, 92.

⁴¹ J. PAIS, *Jovens e Rumos*, Imprensa de Ciências Sociais, Lisboa, 2011, 261 e 262.

Os temas relativos ao corpo e à educação sexual discutidos entre pais e filhos aparecem «confinados a aspetos da chamada saúde reprodutiva, como se não houvesse necessidade de falar de sentimentos, prazeres e emoções. A preocupação dos pais é a de poderem surgir gravidezes imprevistas.»⁴²

Machado Pais, no livro «Sexualidade e afetos juvenis», afirma através da sua pesquisa que, apesar da virgindade feminina não estar tão valorizada como antigamente, ainda encontrou jovens de ambos os sexos «para quem a iniciação sexual não é necessariamente uma obsessão, correspondendo simplesmente a uma escolha.»⁴³ Também afirma que apesar da precocidade na iniciação sexual nas raparigas, os «rapazes que não se sentem obrigados a embarcar em correntes dominantes de conduta, [sofrem] pressões pelos amigos [e também dos pais]; [...] um pai, se tem costela machista quer que o seu rapaz lhe siga as pisadas.»⁴⁴

Na realidade José Machado Pais salienta bem que a crescente mediatização da sexualidade juvenil encaminhou-a para a banalização e tornou-a desprovida de afetividade: «Aliás, como poderão os jovens adquirir uma maturidade necessária para lograr condutas adequadas e responsáveis no campo da sexualidade, caso os afetos sejam desconsiderados? [...] As conversas sobre os afetos e a vida íntima ajudam à afirmação das identidades juvenis no campo da sexualidade.»⁴⁵

E o *Manual do Aluno* avança com a proposta do «amor que se preocupa com o outro, que sofre pelo outro, que procura o bem do outro sem esperar nada em troca.» [...] «Na expressão da nossa vivência utilizamos uma linguagem própria [...] do amor, do encontro comunicando através de sinais, de posturas corporais, de afetos, de olhares, de silêncios.»⁴⁶

Retomando as considerações da tabela anteriormente referida, vamos encontrar uma descrição detalhada de mudanças a nível físico: visíveis e corporais, entre os rapazes e as raparigas. David Le Breton afirma «em muitas ocasiões ter sentido nos jovens em dificuldades a importância existencial das suas marcas na construção difícil de si.»⁴⁷ Daí a importância do progresso e aceitação gradual das diversidades e mudanças. Na realidade é muito difícil integrar todas as transformações vividas na adolescência: a cara com acne, a busca da identidade que se possa legitimar nas roupas, ao espelho experimentam com frequência

⁴² J. PAIS, *Jovens e Rumos*, Imprensa de Ciências Sociais, Lisboa, 2011, 137.

⁴³ IDEM, *Sexualidade e afectos juvenis*, 138 e 139.

⁴⁴ *Ibidem*, 139.

⁴⁵ *Ibidem*, 137 e 232.

⁴⁶ *Quero Saber!*, 115 e 116.

⁴⁷ D. LE BRETON, *Sinais de identidade. Tatuagens, piercings e outras marcas corporais*, Miosótis, Lisboa, 2004, 14.

«(des)identificações com a imagem corporal»,⁴⁸ [a] «fissura entre o corpo que se desejaria ter e o corpo que se tem.»⁴⁹

David le Breton explica que as decorações corporais traduzem a alegria de brincar com o corpo, decorando-o ao seu gosto com o sentido da versatilidade de identidades.

3.2.2. A relação com o mundo – a construção

A personalidade (do latim *persona* indica «a máscara usada pelos atores no teatro»⁵⁰) aparece como tema no *Manual do Aluno* sob o título *construção da personalidade*. Esta manifesta-se através de inúmeras dimensões da pessoa: «fisiológica, motivacional, intelectual, social, emocional, sexual, moral e religiosa.»⁵¹ Em momentos diferentes o adolescente usa “máscaras” diferentes, revelando uma faceta da sua personalidade.

É através destas «máscaras» que o adolescente constrói a sua identidade pessoal, numa procura da sua autonomia.

Desta maneira o seu pensamento abstrato, formado por essa altura, atua num sentido de relativizar as coisas, deixando de ter a referência que tinha recebido dos adultos na altura da sua infância. A ilustrar este aspeto está a frase no *Manual do Aluno*: «[...] Sei que a minha personalidade não é apenas um *puzzle* com peças bem encaixadas. Sei que sou um turbilhão de experiências e vontades, onde inteligência e corpo se vão harmonizando (às vezes) [...]».⁵² Na realidade, o *Manual do Aluno* assegura que se podem referir dois momentos na adolescência relativamente aos vínculos que unem o adolescente à infância.

No primeiro momento «a família é o espaço das suas raízes, do seu passado. Mas no segundo momento surgem dificuldades na relação com os pais e irmãos»⁵³ e o forte risco causado «com novas referências sociais – os grupos de amigos»⁵⁴ leva a equacionar os problemas de natureza ético-social. Começam a tomar posições teóricas defensoras de valores que agora constroem e os diários muitas vezes tomam o lugar do confidente: daquele que não censura, daquele que não julga, daquele que apenas ouve. O *Manual do Aluno* dá como exemplo a intemporalidade da figura Anne Frank, que com o seu diário denominado «*Kitty*», a sua amiga imaginária, ilustra esta tendência.

⁴⁸ J. PAIS, *Sexualidade e afectos juvenis*, 236.

⁴⁹ IDEM, *Jovens e Rumos*, 264.

⁵⁰ *Quero Saber!*, 95.

⁵¹ *Ibidem*.

⁵² *Ibidem*, 96.

⁵³ *Ibidem*, 97.

⁵⁴ *Ibidem*.

Efetivamente, esta Unidade Letiva 3 põe em relevo a recriação de uma carta escrita por Anne Frank. A jovem alemã e sua família, vivendo durante a ocupação nazi, esconderam-se na Holanda, mas depois de descobertos foram deportados para Auschwitz. É nesta altura que ocorre nela forte agitação em diversos sentidos, típica de uma adolescente: «durante o período em que vivi como um pássaro em gaiola, passei, tal como tu, por um desenvolvimento físico e por dificuldades de relacionamento com os adultos, principalmente com a minha mãe [...] para aliviar o coração, escrevia um diário.»⁵⁵

Na convivialidade familiar constitui-se o primeiro grupo social do adolescente, como referencia Machado Pais ao citar Naomi Rosh White: «A casa é um terreno de negociações e confronto emocional dos jovens com os seus pais.»⁵⁶

«Com efeito, as identidades juvenis alimentam-se de socializações familiares mas também absorvem influências dos grupos de amigos.»⁵⁷ Machado Pais questiona a relação existente entre a autoridade dos pais e a autonomia dos jovens, pautada por um frente a frente de conflitos e por negociações de pessoas e regras. Então «quem socializa quem?»⁵⁸ pergunta Machado Pais.

A questão coloca-se no campo educativo: «os jovens hoje não se conformam em ser ensinados e moldados pela escola, enquanto preparação paulatina para uma vida futura.»⁵⁹ Em sociedades modificáveis não é apenas a escola que socializa o «mundo juvenil»⁶⁰, como também entre si, os jovens socializam-se e socializam a própria escola.

Pedro Abrantes, um dos autores de «Jovens e Rumos», concebe uma escola que gera [...] espaços de liberdade no *go-between* (intermediário) entre família e escola [...] como o “mundo real” ou a “verdadeira vida”»,⁶¹ ou seja, há um intervalo ou brecha entre o trabalho e não-trabalho. Partindo daqui a escola é entendida como um trabalho que implica estudo, investimento e estratégias e, como acrescenta o autor, por vezes com muitas renúncias, enquanto para outros é entendida como um tempo de liberdade acrescida e de responsabilidades diminutas.

Remetendo ao *Manual do Aluno*, «o adolescente [...] olha a escola [e] encontra nela o espaço de aprendizagem e preparação para o seu futuro profissional, onde irá contribuir para o bem-estar de muitos.»⁶² Por essa razão «o estudo exige esforço, determinação, persistência e

⁵⁵ *Quero Saber!*, 88.

⁵⁶ Naomi Rosh WHITE, “Not under ...” *Youth & Society*, vol. 34, 2 (2002), 214-231 cit in J. PAIS, *Sexualidade e afectos juvenis*, 95.

⁵⁷ *Ibidem*.

⁵⁸ J. PAIS, *Jovens e Rumos*, 101.

⁵⁹ *Ibidem*.

⁶⁰ *Ibidem*, 102.

⁶¹ *Ibidem*, 103.

⁶² *Ibidem*, 100.

motivação [porque] ajuda a conhecer-se melhor a si próprio [...] descobrir e saborear a essência da vida e compreender os fenómenos humanos e da natureza, [...] do próprio ser – do “ser mais.”»⁶³

No segundo momento da adolescência, a identificação consigo próprio, o adolescente demonstra um maior autodomínio e capacidade de decidir. Sobre este momento ir-nos-emos deter na próxima alínea, dado que o âmbito de reflexão desse ponto do trabalho, é segundo o *Manual do Aluno*, momento da adolescência, «de identificar as várias dimensões da personalidade e de compreender melhor quem [é] e como é fundamental amadurecer a [...] responsabilidade [...] relevante [ao seu] crescimento pessoal.»⁶⁴

O tema *Preocupações e Desafios* apresenta uma abordagem desafiante e personalista porque «a vida torna-se um grande desafio [...] [e] crescer é uma experiência admirável e um desafio constante a olhar com confiança.»⁶⁵

A *nível físico* por vezes os adolescentes «parecem desajeitados»⁶⁶. Acrescenta José Machado Pais: «surgem perturbações e até sentimentos de vergonha, dando lugar a uma tensão entre o eu ideal e o ideal em mim»⁶⁷, ou seja, o “eu ideal” é a origem de uma exibição imaginária. O “ideal em mim” é a inclusão dos valores dos pais e da sociedade convertendo-os como seus.

A *nível afetivo* refere-se a forma como o adolescente se relaciona consigo próprio e com o mundo social onde se insere, enquanto ser afetivo, que experimenta e gera prazer. Cristina Sá Carvalho faz sobressair que «a pessoa “é” um ser sexuado. Isto significa que a sexualidade humana não só garante uma função biológica determinada – gerar – mas é um princípio de configuração: a pessoa percebe, sente, pensa e ama como homem ou como mulher.»⁶⁸ É uma fase de grande sensibilidade. Uma pequena contrariedade pode ser suficiente para afundar o adolescente a fechá-lo em si próprio. No «território doméstico [...] a porta do quarto entreaberta [...] poderia garantir condições mínimas de controlo familiar; os jovens preferem estar com a porta do quarto fechada, literalmente trancados.»⁶⁹ O jovem tem necessidade da privacidade, que pode não significar isolamento, mas desejo da procura do seu interior, da sua individualidade, que faz parte da sua própria vida. Eventualmente, a família, ao analisar o comportamento do adolescente, poderá vir a compreender esta mudança no comportamento do adolescente como sinal de maturação, próprio desta fase da vida, proporcionando novas regras sociais no «território doméstico».

⁶³ *Quero Saber!*, 100.

⁶⁴ *Ibidem*.

⁶⁵ *Ibidem*, 101.

⁶⁶ *Ibidem*.

⁶⁷ J. PAIS, *Sexualidade e afectos juvenis*, 217.

⁶⁸ C. CARVALHO, *Educação da Sexualidade Guia para educadores*, 36.

⁶⁹ J. PAIS, *Sexualidade e afectos juvenis*, 105.

A *nível social* é comum «refugiar-se de si mesmo»,⁷⁰ possivelmente «em frente ao computador. Os jovens incorporam “outros territórios”»⁷¹: Por exemplo a Internet que «conecta pessoas, mas qualquer um pode construir dentro dela uma identidade fictícia, simulada, e entender a relação como um jogo. Os riscos estão ligados principalmente à fragilidade da identidade e das relações». ⁷² Esta transgride os campos morais do refúgio da casa. «Mas nem tudo está perdido.»⁷³ Embora, de facto, o *Manual do Aluno* pretenda abordar os temas a nível social e moral, poderiam estar melhor orientados acerca do “habitar” na Internet, porque nela reside a rede que não sendo um «instrumento,» [é] «um “ambiente” no qual vivemos». ⁷⁴ Na verdade, após uma breve abordagem aos níveis das *preocupações e desafios*, o texto direciona-se prontamente para as grandes transformações da adolescência desafiando o amor na contextualidade de amar e ser amado.

No último tema, intitulado *desafio do amor: amar e ser amado*, afirma-se que «[...] O adolescente começa a descobrir o outro, diferente de si e a compreender as diferenças significativas entre o género feminino e masculino.»⁷⁵ Cristina Sá Carvalho afirma que a comunicação com o outro que é diferente «tem um momento basilar na adolescência, aquando da descoberta do “outro” heterossexual, a um nível vivencial e emocional.»⁷⁶ Note-se que o próprio *Manual do Aluno* menciona que «conhecer [...] o outro é um grande desafio.»⁷⁷

Como já se referiu, a adolescência caracteriza-se pela integração em grupos de pares nos quais nasce a amizade com a pessoa de outro género «a princípio com uma certa vergonha dessa aproximação, mas depois com mais gosto de estarmos na companhia de quem é diferente de nós. Sentimo-nos atraídos e começamos a gostar de outra pessoa.»⁷⁸

Enumeram-se os fatores de atração e de desejo: a beleza, (tantos conceitos diferentes que existem), o «desejo sexual, [...] sexo, erotismo, “curtir” [ou] “andar”». ⁷⁹

Depois da fase da atração, o *namoro* surge como uma fase de confirmação: «É o momento em que nos empenhamos na relação afetiva com alguém que amamos.»⁸⁰ E Cristina Sá Carvalho defende «que o jovem sente a necessidade de descobrir o mistério da pessoa amada, de se lhe dar, de procurar um preenchimento mútuo [...] o enamoramento feito de atração, descoberta e

⁷⁰ *Quero Saber!*, 103.

⁷¹ J. PAIS, *Sexualidade e afectos juvenis*, 105.

⁷² A. SPADARO, *Ciberteologi@ - Pensar o cristianismo na era da Internet*, Paulinas Editora, Prior Velho, 2013, 61.

⁷³ *Quero Saber!*, 103.

⁷⁴ A. SPADARO, *Ciberteologi@ - Pensar o cristianismo na era da Internet*, 7.

⁷⁵ *Quero Saber!*, 104 e 106.

⁷⁶ C. CARVALHO, *Educação da Sexualidade Guia para educadores*, 36.

⁷⁷ *Quero Saber!*, 104 e 106.

⁷⁸ *Ibidem*, 106.

⁷⁹ *Ibidem*, 102.

⁸⁰ *Ibidem*, 106.

diálogo, procura a fusão (ato sexual) e a construção conjunta (fundação da família).»⁸¹ Apesar de tudo isto a mesma autora é de opinião que o adolescente sente a par do já referido, a necessidade «de ter nos pares, e no par amoroso, um “espelho” onde se reconhece em formação.»⁸² Assim, continua-se diante do processo de construção da identidade indo ao encontro de uma relação fervorosa com o outro, delega para o futuro o projeto de formar família. Recordando o que Casterman afirma, «no coração de um jovem, o amor desabrocha cedo, não porque ele deve amar cedo, mas porque ele deve-se preparar e aprender a amar.»⁸³ Nesta fase da adolescência Casterman sugere que as raparigas devem procurar «controlar o coração, conservar a cabeça fria,»⁸⁴ enquanto os rapazes devem cultivar o «domínio de si e da sua sexualidade [...] para dar prioridade ao coração e ao diálogo.»⁸⁵ «Amar alguém não é “um mar de rosas”; a nossa vida [...] faz-nos suportar [...] o amor»⁸⁶ e neste sentido «valorizar [...] a confiança e a amizade como formas de resolução dos problemas e de promoção da dignidade humana.»⁸⁷

As realidades mais valiosas devem ser cuidadas e tratadas, tal como se afirma em *O Príncipezinho* escrito por Antoine de Saint-Exupéry. É preciso que as rosas sejam regadas: «são belas, [...] qualquer [...] transeunte julgará que [...] a minha rosa [...] se vos assemelha. Mas, sozinha, ela vale mais que vocês todas juntas, porque foi ela que eu reguei [...] abriguei [...], ouvi lamentar-se, ou gabar-se, [...] por vezes calar-se [...] o meu segredo é muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos» afirma o *Manual do Aluno*, ao citar Antoine de Saint-Exupéry.⁸⁸ Trata-se da «companhia amorosa [e] deixe que ela receba a luz do alto, sugue a seiva da terra com mais intensidade do que antes e transforme o seu íntimo em substância doce. Então começará a ficar dourada por fora e silenciosamente começará a dizer que amadureceu.»⁸⁹

Todas estas notas remetem «para a questão da adolescência enquanto processo de transformação individual, interpeladora (desafiando equilíbrios) dos grupos sociais onde o sujeito se insere.»⁹⁰

Efetivamente, o que se tem vindo a apresentar coincide com as orientações educativas da Conferência Episcopal Portuguesa que afirma que «uma verdadeira “formação” não se limita à informação da inteligência; deve dar particular atenção à educação da vontade, dos

⁸¹ C. CARVALHO, *Educação da Sexualidade Guia para educadores*, 36.

⁸² *Ibidem*, 37.

⁸³ J-B. CASTERMAN, “Para teres êxito na vida sentimental e sexual”, *Edições Salesianas* 25 (2012) 1-8.

⁸⁴ *Ibidem*, 15.

⁸⁵ *Ibidem*.

⁸⁶ *Quero Saber!*, 106.

⁸⁷ *Ibidem*, 109.

⁸⁸ *Ibidem*.

⁸⁹ *Ibidem*, 106 e 108.

⁹⁰ J. PAIS, *Jovens e Rumos*, 96.

sentimentos e das emoções. De facto, orientar para a maturidade da vida afetivo-sexual é necessário o domínio de si, o qual pressupõe virtudes como o pudor, a temperança, o respeito de si e dos outros, a abertura, ao próximo.»⁹¹

Como escreve Machado Pais, ao abordar a adolescência está em jogo, sobretudo, um processo complexo, hesitante e relacional de individualização. E a individualização é, sem qualquer sombra de dúvida, um objeto de inegável nobreza e relevância sociológica.»⁹²

Na presença de uma perspetiva da educação da sexualidade «cabe também dizer que se alguns pais (incluindo professores) não sabem lidar com a sua sexualidade, como poderão eles induzir a ter atitudes corretas perante ela?»⁹³, Cristina Sá Carvalho reformula esta ideia ao acrescentar que «os educadores têm o dever de enquadrar a sexualidade num quadro de referências que vá para além de uma mera orientação biológica, procurando integrar a sexualidade num quadro de valores que ajude a pessoa humana a dignificar-se e a superar-se a si mesma.»⁹⁴

3.2.3. A relação com o religioso – o agir e a questão

Os adolescentes têm gosto e impulso para a vida, pois manifestam gosto pela natureza, Arte, Desporto, etc., manifestando sensibilidade e merecendo respeito de todos nós.

São capazes de vencer obstáculos. São resistentes, são capazes de serem vencedores de dificuldades e têm uma perceção muito vincada de valores. Sofrem e reagem negativamente quando os adultos mostram não ter princípios. Sentem-se desorientados e revoltados com a falta de justiça. Sonham e anseiam ser orientados, mesmo que muitas vezes não o reconheçam. C. Mannoun compara a adolescência a um jogo. Escreve: «Um caleidoscópio. Curioso brinquedo em forma de cartucho, que contém no seu interior vários fragmentos soltos de vidro colorido. Fazendo-o girar, sucedem-se imagens mais variadas e coloridas, encantando o observador que ali fica com o olhar preso [...]»⁹⁵ A comparação da adolescência com este brinquedo traz a palco as múltiplas facetas vividas pelos adolescentes fragmentárias por vezes, mas que se vão harmonizando numa figura com sentido. Nem

⁹¹ SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, *Orientações educativas sobre o amor humano. Linhas gerais para uma educação sexual, em*, http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19831101_sexual-education_po.html, 35. (20.08.2015 às 15:57H).

⁹² J. PAIS, *Jovens e Rumos*, 97.

⁹³ IDEM, *Sexualidade e afectos juvenis*, 136.

⁹⁴ C. CARVALHO, *Educação da Sexualidade Guia para educadores*, 40.

⁹⁵ C. MANNOUN, *Amar os adolescentes*, Quadrante, São Paulo, 2005, 8.

mesmo eles sabem explicar estas mudanças. A adolescência é uma fase na vida, intensa e mutável.

O *Manual do Aluno* procura esclarecer a *capacidade de abstração* que começa a desenvolver-se nos adolescentes como «um instrumento eficiente para enfrentar [...] os problemas do quotidiano»⁹⁶ e essa *capacidade de abstração* intitula-se de inteligência para «resolver problemas éticos»⁹⁷ que fazem parte da «consciência e autonomia moral.»⁹⁸

Lawrence Kohlberg, judeu, em 1958 defendeu a sua tese de doutoramento sobre o Raciocínio Moral em rapazes adolescentes. Dedicou-se ao estudo da questão de uma escolha moral. Com base nesses estudos organizou uma teoria inovadora sobre o desenvolvimento moral. Estima que o desenvolvimento moral se projeta em seis estádios organizados em três níveis distintos. Para Kohlberg o conhecimento vai crescendo na interação do ser humano com o objeto, do organismo com o meio, não podendo haver separações. Para este psicólogo tem um lugar de destaque na moral a ligação íntima entre o ser humano e o contexto social. A justiça ocupa a posição de expoente máximo desta ligação: o ser humano é capaz de harmonizar os seus interesses e formas de ver com os interesses gerais da sociedade.

Na idade da adolescência e na idade adulta, no terceiro nível denominado moral pós convencional, o ser humano aceita e entende as orientações, as regras da sociedade no seu todo, possibilitando o desenvolvimento da capacidade de fazer julgamentos morais. De notar que a adaptação e validação dos instrumentos psicológicos entre as culturas requerem um elevado rigor metodológico, por ser um processo complexo. Consequentemente os instrumentos utilizados por Kohlberg foram os dilemas morais justificados pelas suas pesquisas em inúmeras entrevistas clínicas. O *Manual do Aluno* afirma que o adolescente é capaz «nesta fase, [...] [de] discutir e apreciar acontecimentos alheios ou que na realidade não existem.»⁹⁹ «Temos soluções para tudo e revoltamo-nos com as injustiças, com as incoerências dos adultos, dos políticos [...] Sonhamos acordados?! Sim, mas também queremos encontrar soluções de futuro.»¹⁰⁰

E o *Manual do Aluno* recria um dos dilemas célebres de Kohlberg, o «Dilema de Heinz»¹⁰¹ que envolve uma mulher que está a morrer. «Mas pode ser salva por um medicamento que um farmacêutico da sua cidade desenvolveu. O farmacêutico pede uma fortuna pelo remédio. Heinz, marido da doente terminal, procura todas as pessoas que conhece e pede-lhes dinheiro emprestado, conseguindo apenas metade da quantia necessária. Explica ao farmacêutico que a

⁹⁶ *Quero Saber!*, 110.

⁹⁷ *Ibidem*.

⁹⁸ *Ibidem*.

⁹⁹ *Ibidem*.

¹⁰⁰ *Ibidem*.

¹⁰¹ *Ibidem*, 111.

sua mulher está a morrer e pede-lhe que venda o curativo mais barato ou que o deixe completar o pagamento posteriormente. Mas o farmacêutico diz que não, porque aquele medicamento é o trabalho de toda a sua vida e não pode vendê-lo ao desbarato. Heins fica desesperado. O que é que Heinz deve fazer? Lawrence Kohlberg (1927-1987).»¹⁰²

A importância do desenvolvimento moral é um bem indispensável à vida social e em grupo. Envolve mais o ambiente físico e social do aprendiz incentivando-o a descobrir à medida que desenvolve o pensamento, a linguagem, a memória, o raciocínio. Estes crescem por estimulação mais do que por transmissão.

E o mesmo princípio se pode ampliar à formação religiosa. Na prática, é através do conhecimento e da prática da religião que se podem manter firmes os respetivos conceitos de Mal e de Bem. O *Manual do Aluno* explica que à «capacidade de discernir e de fazer o bem a si próprio e aos outros, chamamos moral.»¹⁰³

A dimensão religiosa no ser humano exerce uma influência no sentido da vida e da morte, na forma de encarar o mundo e os homens, as alegrias e o sofrimento, a maneira como se vive em família, a interpretação e vivência da sexualidade, a tolerância, a política, o racismo, a profissão. Também pode ter uma ação decisiva na educação familiar presente nos ritos do nascimento, da infância, da adolescência, do casamento e da morte.

Atualmente a tarefa da Psicologia da Religião é estudar mais profundamente os aspetos psicológicos da experiência religiosa, não se restringindo à descrição do que é uma conduta religiosa.

O que é e em que consiste a Psicologia da Religião? Consiste no estudo da personalidade procurando entender e interpretar a religião no interior da estrutura psicológica. O *Manual do Aluno* procura dar pistas de reflexão sobre esta «vivência de Deus [que] ganha intensidade afetiva e pessoal.»¹⁰⁴

De salientar, ainda, que religião vem do latim *religio*, proveniente de *religare*, que significa atar, ligar, que se pode interpretar como o laço que une o homem ao divino. A experiência religiosa pode proporcionar também crescimento pessoal. Ora o próprio *Manual do Aluno* associa Deus ao amor e à confiança, ao «tornar-se um Deus “meu” e “pessoal”»¹⁰⁵ e esta associação provoca um crescimento saudável.

¹⁰² *Quero Saber!*, 111.

¹⁰³ *Ibidem.*

¹⁰⁴ *Ibidem.*

¹⁰⁵ *Ibidem.*

Assim n' *A mística do instante* de Tolentino de Mendonça cita-se Fernando Pessoa: «Benditos sejam os instantes, e os milímetros, e as sombras das pequenas coisas [...] o ponto místico de intersecção da história divina com a história humana é o instante.»¹⁰⁶

Posto isto, deve facultar-se aos adolescentes, com especial cuidado, elementos que proporcionem formação e informação para um projeto de vida dando-lhes um sentido. Importa lembrar que educar (*ex ducere*) direcionar para fora, consiste em desenvolver as potencialidades inatas, conduzir, direcionar, dar um norte, de dentro para fora.

James William Fowler (1940-2015) foi um graduado da Duke University e com pós-doutoramento do Centro de Desenvolvimento Moral na Escola de Graduação de Educação, da Universidade de Harvard. A sua pesquisa e a sua teoria, resultante do desenvolvimento da fé, fizeram-no conhecido internacionalmente. Escreveu vários livros sendo *Estágios da Fé* o mais notável. Recebeu prémios pelo seu contributo no avanço da Psicologia da Religião.

Na sua noção da teoria do desenvolvimento religioso existem aspetos principais que constituem o processo de desenvolvimento da fé. Estuda-se o conceito da fé e estabelecem-se algumas diferenças sobre o conceito de fé: religião e crença.

Fowler entende a religião constituída por um conjunto de atitudes e sua influência social, onde a tradição acumula inúmeros elementos relativos às tradições orais, às profecias, aos mitos, às escrituras, à música, às teologias, elementos acumulados pela tradição relativa a essa religião. Mas com a fé a questão é mais pessoal e mais profunda, pois trata-se da forma como o ser humano responde ao valor transcendente. Há uma relação mútua entre as funções da fé e da religião.

Para este autor, a crença pode ser uma das formas de expressão da fé. A fé exprime a serenidade, a lealdade, a coragem e serviço, uma confiança tranquila e alegria, acha sentido no mundo e na própria vida do sujeito crente, relativizando o que se lhe possa acontecer ao nível de eventos imediatos.

Fowler considera que a terceira fase/etapa, a fé sintético-convencional, começa a partir dos doze anos e por vezes até na idade adulta. Esta fase/etapa assume várias experiências na vida do adolescente: a preocupação com a formação da sua identidade, a busca em si próprio, a busca de um pensamento em si próprio, a escolha do seu par, o que lhe provoca alguma ansiedade. Surge também a preocupação nas avaliações e comentários que fazem à sua pessoa: inicia a sua formação e contacto com o trabalho. A produtividade fá-lo sentir bem e capaz de utilizar ferramentas de sua própria cultura. Sente o apoio dos seus familiares. Busca um relacionamento pessoal com Deus. Deus é um forte amigo. Sente que Deus o ama e o

¹⁰⁶ J.T. MENDONÇA, *Mística do instante o tempo e a promessa*, Paulinas Editora, Prior Velho, 2014, 46.

conhece profundamente. Talvez Deus seja um fiador para o valor da sua identidade. Talvez seja um Deus compensatório quando faz a experiência de ter sido traído, sugere Fowler.

James Fowler na sua teoria dos estágios da fé distingue entre a religião, a fé e crença. A religião é baseada em textos sagrados, em escrituras sagradas, em profecias, em mitos, em credos e em ritos; a fé é algo mais profundo e rico, é o sentimento total da crença em Deus, (por exemplo: a fé bíblica) que, nos remete para uma atitude de fidelidade.

No *Diário de um adolescente*¹⁰⁷ a fé é vista e vivida por um adolescente conforme a tradição da família. «Vem isto a propósito de uma discussão que tive com o meu tio que queria, à força toda, que eu acreditasse em Deus [...] os argumentos que ele usava [...] dos nossos antepassados chegavam para ele. Mas para mim, não; razão por que nos desentendemos.»¹⁰⁸

No texto acabado de referir cita-se o desabafo de um jovem: «Há quem julgue que eu, por ter a idade que tenho, não posso ter a minha própria opinião sobre as coisas. [...] É verdade que as coisas podem ser um pouco complicadas...»¹⁰⁹ Este desabafo expressa uma atitude própria do adolescente face à fé.

Conhecer-nos é “olhar para dentro,” ver como somos e como agimos. Também podemos saber ouvir-nos e opinar com sinceridade. Mas também podemos chegar a um certo ponto em que surgem dúvidas, novas dúvidas que até aí não confrontávamos.

Nesta perspetiva, a fé mostra-se como uma luz que leva o adolescente a desenvolver a audácia do saber. O Papa Francisco afirma esta importância do risco: «o jovem Nietzsche convidava a sua irmã Elisabeth a arriscar, percorrendo vias novas [...], na incerteza de proceder de forma autónoma. [...] Por isso, urge recuperar o carácter de luz que é próprio da fé [...] de facto, a luz da fé possui um carácter singular [...] é precisamente desta luz da fé que quero falar.»¹¹⁰

Ainda no *Manual do Aluno*, no texto que aí se encontra da adolescente Anne Frank, diz «a felicidade é uma procura pessoal e a religião ajuda nesta procura [...] fui educada no Judaísmo e acredito que a atitude perante Deus não deve ser de medo, mas de amor.»¹¹¹

Sob o título *Mensagem cristã sobre a felicidade*,¹¹² o *Manual do Aluno* entrelaça a felicidade encontrada de Anne Frank com a plenitude da fé cristã apresentada pela 1ª Carta de São Paulo aos cristãos de Corinto na qual faz uma descrição da existência crente como o amor «ágape» oblativo (voluntário) e atento ao outro e não como o amor «eros».

¹⁰⁷ *Quero Saber!*, 112.

¹⁰⁸ *Ibidem*.

¹⁰⁹ *Ibidem*.

¹¹⁰ FRANCISCO, PP, *Carta encíclica, Lumen Fidei*, Paulinas Editora, Prior Velho, 2013, 8-10.

¹¹¹ *Quero Saber!*, 112.

¹¹² *Ibidem*, 113.

O *Manual do Aluno* procura dar pistas acerca deste amor «gratuito, desinteressado, sincero, fraterno»,¹¹³ numa reflexão vivida a respeito da qual apresenta a vocação da pessoa. Este amor «é a fonte e a origem de todos os bens e qualidades, [...] que leva a procurar o bem do outro por pura gratuidade. A vida do cristão é partilhada na comunidade de irmãos a que chamamos Igreja [e aí] encontra o sentido para a sua vida.»¹¹⁴

Com cuidado o *Manual do Aluno* pergunta: «Que valores quero para a minha vida?»¹¹⁵ E responde: «[...] Construir a [...] personalidade em alicerces seguros e profundos com base em [...] pontos de orientação que dão sentido à nossa vida e ao nosso comportamento. Mas esta tarefa não é nada fácil [...] particularmente em momentos conturbados da vida: a adolescência.»¹¹⁶ «São os valores da pessoa humana como tal»¹¹⁷ citando São João Paulo II. Por esse motivo o *Manual do Aluno* afirma: «A dignidade de todo o ser humano é acreditar na importância de cada pessoa.»¹¹⁸ Por isso é essencial conquistar a felicidade, gostando de si e dos outros.

Afirma o Catecismo da Igreja Católica, no número 369, que «ser homem, ser mulher é uma realidade boa e querida por Deus [...] têm uma dignidade inamissível [...] são com uma mesma dignidade à ‘imagem de Deus’. Refletem a sabedoria e a bondade do Criador.»¹¹⁹

Educar e formar o adolescente é valorizar as suas qualidades, os seus talentos, os seus dons. Todos os têm. Com as suas debilidades e grandezas o adolescente, ao descobrir a amizade, capta a grandeza do espírito de serviço. É importante aconselhar e incentivar a experiência tão admirável, por vezes esquecida, que é ser amigo e também ter amigos para que «venha daí um bom abraço [...] para o que quiseres, de coração aberto para ti [onde] o amor é a fundamental e originária vocação do ser humano [porque] o amor serão os teus frutos.»¹²⁰

¹¹³ *Quero Saber!*, 115.

¹¹⁴ *Ibidem*.

¹¹⁵ *Ibidem*, 116.

¹¹⁶ *Ibidem*.

¹¹⁷ JOÃO PAULO, PP, *Exortação Apostólica Familiaris Consortio*, em http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_19811122_familiaris-consortio.html, 8. (26.08.2015 às 10:29H).

¹¹⁸ *Quero Saber!*, 116.

¹¹⁹ *CIC*, n° 369.

¹²⁰ *Quero Saber!*, 117 e 118.

4. O itinerário «Riqueza e sentido dos afetos»

4. 1. O que é ser jovem?

Quando o jovem chega à adolescência, vive uma diversidade de alterações: físicas, cognitivas, hormonais, morais e sociais causando sentimentos de insegurança. É exatamente nestas mudanças que o adolescente deve construir a sua identidade pessoal. Desta maneira o seu pensamento abstrato, formado por esta altura, atua num sentido de relativizar as coisas. Deixa de ter a referência que tinha nos adultos na altura da sua infância. O jovem depara-se com dificuldades acrescidas, pois, para afirmar a sua individualidade, necessita ser diferente das outras pessoas, mas por sua vez será reconhecido e socialmente aceite se for como elas.

O fim da adolescência é difícil de identificar, dado que ser adulto é uma condição complexa e, não se define apenas pelo crescimento do corpo. À medida que vai fazendo progressos, atinge maior maturidade intelectual, o adolescente torna-se sensível, interessado e aberto a novas questões, tenta explorar domínios que até ali eram inacessíveis, pelo que se sente impelido a aprofundar o conhecimento de si e do mundo. Desta forma, o jovem arrisca-se fortemente, equacionando os problemas de natureza ético-social e moral, tomando posições teóricas defensoras de valores que agora constrói. Estes valores, são, assim, assumidos pessoalmente como significativos e não apenas respeitados pela autoridade do adulto.

Em todas as sociedades circulam ideias feitas ou preconceitos acerca da adolescência, com escassez de fundamentos, que não traduzem adequadamente o que se passa na realidade. Na atual sociedade ocidental é vulgar associar a adolescência a um conjunto de comportamentos problemáticos, e a vida quotidiana dos adolescentes é praticamente ignorada. Daí o crédito dado às investigações de Erik Erikson, à sua ideia de que a construção da identidade pessoal é o acontecimento mais relevante do jovem nesta altura da sua vida. Consequentemente, o jovem precisa do contacto com os pais, de estar com os familiares, de conviver com os amigos e colegas e de algum tempo consigo próprio.

Em suma: Identidade pessoal significa poder tomar decisões e mantê-las com relativa consciência. Para isso será importante que o educador tenha vários aspetos do agir em conta: Ajudar o jovem a identificar os seus limites e assumir consequências do agir; ajudá-lo a identificar e a reconhecer os direitos, o esforço em acompanhar e escutar a exploração do jovem no contexto dos grupos *online* e redes sociais; incentivá-lo a conhecer suas potencialidades; ajudá-lo a conquistar objetivos que promovam mudanças saudáveis para si, com comportamentos e ações que sejam o reflexo de virtudes compreendidas no seu dia-a-dia.

Estes aspetos poderão permitir ao jovem enfrentar os constantes desafios, realizando os seus sonhos, oferecendo à sociedade a pessoa responsável e integral.

4. 2. A «gramática dos afetos»¹²¹

A palavra *gramática*, segundo o dicionário, consiste num conjunto de princípios que regem o funcionamento de uma língua. Orientam as palavras que devem ser combinadas ou modificadas facilitando a precisão nas comunicações entre as pessoas. A gramática também «é a arte de arredar as dificuldades de uma língua»¹²² como dizia o escritor francês do séc. XVIII Antoine de Rivarol. Falar da gramática dos afetos é salientar que existe uma combinação de elementos afetivos que define a identidade de cada pessoa, facilitando a sua interação social.

Afeto em «Psicologia [...] é definida como a subjetividade de um estado psíquico elementar, inalisável, vago ou qualificado, penosos ou agradável [...], ao contrário do sentimento, que é direcionado para um objeto, o afeto centra-se naquilo que é primariamente sentido [...].»¹²³ Significa interferir emocionalmente com alguém ou com algo.

Os *afetos* traduzem-se em sentimentos e emoções manifestando-se de formas variadas. A amizade é uma forma de afeto. Na Psicologia, a afetividade é um dos três tipos de função mental, juntamente com a força de vontade e com a cognição. Os afetos também manifestam dedicação ou estima. Podem ser impulsos do ânimo, sentimento de admiração, apego, ternura, estima, carinho, admiração, amor. Podem igualmente ser sentimentos de rejeição ou antipatia: aversão, ciúme, ódio, etc. «A psicanálise dá-lhe um sentido mais preciso e, simultaneamente, mais próximo da clínica. De acordo com S. Freud, qualquer pulsão expressa-se no duplo registo do afeto e representação: no sentido restrito, o afeto corresponde à quantidade de energia pulsional investida na representação. Não obstante, de um ponto de vista descritivo, deve tomar-se em consideração a expressão subjetiva relacionada com essa quantidade de investimento.»¹²⁴

¹²¹ Esta expressão foi retirada de J. DUQUE e A. WÉNIN “Estudos” “Gramática dos afectos”, *Theologica* II série, Vol. XLVI, Fasc. 1, (2011) s/n.

¹²² A. RIVAROL, *Citador*, em <http://www.citador.pt/frases/a-gramatica-e-a-arte-de-arredar-as-dificuldades-d-antoine-rivarol-1578>, (26.08.2015, às 18:26H).

¹²³ R. JOUVENT, “Afecto”, in R. DORON, F. PAROT, (Coord.) *Dicionário de Psicologia*, CLIMEPSI Editores, Lisboa, 2001, 35.

¹²⁴ R. JOUVENT, “Afecto”, 35.

O termo *afetividade* é uma «noção de extensão e compreensão bastante vagas, que engloba estados tão diversos como as emoções, as paixões, os sentimentos, a ansiedade, a angústia, a tristeza, a alegria, mesmo as sensações de prazer e de dor.»¹²⁵

Para compreender a afetividade e a gramática dos afetos, tomando em consideração o que acabou por ser dito, é importante que se desenvolva um diálogo entre a Teologia e as Ciências Humanas e Sociais, essencialmente com a Psicologia, a Sociologia, etc.

João Duque, num dos seus escritos, diz que «a dimensão afetiva sempre foi muito viva em toda a tradição cristã. Basta pensarmos no próprio conceito cristão de Deus, como amor, e na rainha das virtudes, a caridade».¹²⁶ Alega que o «Cristianismo é, essencialmente, vida dos afetos. E a análise dos afetos, conheceu na história dos escritos teológicos e espirituais, autênticas obras-primas.»¹²⁷

4.3. A vida dos afetos

O ser humano é um ser racional e um ser de desejo, um ser que se situa no mundo e, como tal, um ser que vive as situações concretas do encontro de outrem. A afetividade está presente no campo da experiência vivida em relação com os efeitos de um comportamento mundano – «o de um eu na sua modalidade própria.»¹²⁸

4.3.1. Afetividade na Filosofia

O sentimento de si

Como João Duque indica, a importância da afetividade no Cristianismo concretamente tem a ver com o sentimento inerente associado a ser cristão e a sentir-se como tal. Acrescenta:

«[O] sentimento de si [...] resulta da percepção corpórea de si [porque] o corpo próprio é [...] a base mais imediata da compreensão da identidade [em que] está a regulação das funções vitais fundamentais do corpo humano, algumas [...] nem sequer [...] as sentimos [...] mas sem elas não seríamos [...] o que somos, [...] para saber que somos e quem somos.»¹²⁹

¹²⁵ *Ibidem*.

¹²⁶ J. DUQUE, “Estudos”, “Gramática dos afectos”, 13.

¹²⁷ *Ibidem*.

¹²⁸ C. REIMÃO, “Afectividade e alteridade”, *Didaskalia* 556 Vol. XXXV, fasc. 1 e 2, (2005) 555-567.

¹²⁹ J. DUQUE, “Do sentimento de si ao sentimento do Outro”, *Theologica* 17 e 18 II série, vol. XLVI, Fasc. 1, (2011), 15-29.

João Duque leva-nos a uma hierarquização onde através das sensações se identificam as emoções que representam as respostas correspondentes à dor e ao prazer. O autor dá importância às emoções de fundo, que se traduzem por um estado de espírito de maior duração, que correspondem à alegria e à tristeza.

Diz ainda que o sentimento, com os seus padrões sensoriais, transforma emoções em imagens, que ao serem guardadas na memória podem despoletar novas emoções de que provêm novos sentimentos.

Mas a evolução interna é maior quando o ser humano, ao sentir algo, conhece que o sente. Vai-se despoletar o conhecimento do sentimento. É a tomada de consciência (é como acender a luz) dos nossos sentimentos. Ao ativar a luz da consciência esta torna-se uma aliada preciosa, um instrumento insubstituível (a luz do discernimento) para ser possível identificar uma razão superior que abrange dois campos: o «do pensamento abstracto [...] [o] da criatividade humana ou do exercício da liberdade».¹³⁰

Eis-nos chegados à consciência: é nesse lugar que o organismo passa a saber de si, mas cativo de sentimentos. Afirma J. Duque:

«Correspondente à noção alemã de *Stimmung*, teorizada já por Heidegger e Bolnow, é através dos sentimentos, que são dirigidos para o interior e são privados, que as emoções, que são dirigidas para o exterior e são públicas, iniciam o seu impacto na mente. Mas o impacto completo e duradouro dos sentimentos exige também a consciência, pois só com advento do sentimento de si podem os sentimentos tornar-se conhecidos do indivíduo que os experimenta.»¹³¹

Também Cassiano Reimão afirma: «A afectividade, na sua essência segundo Heidegger, [é] uma disposição simultaneamente ôntica e ontológica que permite que o homem seja um ser-aí como ser-no-mundo.»¹³² [Daí, o ser humano estar no mundo alegre, triste ou indiferente mas [...] «o afeto não é» [...] «qualquer coisa de inconsistente,» [...] «dá [...] a [...] possibilidade de ser que abre a sua relação ao mundo e aos outros sob o modo do *encontro*.» [...] «Eu saio de mim e comprometo-me com o outro, através do seu rosto.»¹³³

Como aumenta a consciência de si?

Na tomada de consciência, o ser humano desenvolve relações concretas e experimenta vários estádios de afetividade, que vão do amor-próprio à paixão. A. Cencini ao citar Kernberg diz

¹³⁰ *Ibidem*, 18.

¹³¹ *Ibidem*.

¹³² C. REIMÃO, “Afectividade e alteridade”, 557.

¹³³ *Ibidem*, 558.

que: «O enamoramento é, portanto, um caso de relações objetais totais e só é autêntico quando o sujeito adquiriu essa capacidade [de consolidação da imagem do *eu* e do objeto] para se relacionar. [...] O enamoramento [...] é amar com *todas as estruturas psíquicas de que se dispõe*, ao mesmo tempo atraídas e implicadas, isto é, “fascinadas”.»¹³⁴

Para os cristãos, amar com todo o coração inteligente tem um significado mais profundo do que “sentirmo-nos bem”. Transborda em nós o que Deus quer fazer em nós, a sua vontade, o que constitui um amor em termos bíblicos: «Jesus disse: Amarás ao Senhor, teu Deus, com todo o teu coração, com toda a tua alma e com toda a tua mente. Este é o maior e o primeiro mandamento. O segundo é semelhante: Amarás ao teu próximo como a ti mesmo.» (Mt 22, 37-39). A este propósito, o Papa Francisco, na oração *Regina Cæli*, do ano de 2016, disse: «Ser cristão não significa pertencer a uma determinada cultura ou aderir a uma certa doutrina, mas sim amarrar a sua própria vida, em todos os seus aspetos, à pessoa de Jesus e, através dele, ao Pai.»¹³⁵ Naturalmente, leva o ser humano a ter uma maior autoconsciência de si mesmo e do mundo na relação com Jesus que fundamenta o exercício da liberdade.

4.3.2. Afetividade na Antropologia e na Psicologia

O ser humano, ao ser dotado de afetos, desejos, sentimentos e vontades que vão progredindo desde a sua nascença, potencia laços de amizade em relação com os outros seres humanos.

Estas relações e laços, provenientes de um processo socioafetivo, proporcionam vivências afetivas que, uma vez cultivadas, têm um papel importante nas interações com uma criança por parte das pessoas que coordenam um processo de aprendizagem, fazendo prosperar o desenvolvimento e o relacionamento.

É importante que a criança viva num ambiente educativo de modelos familiares estáveis, vivendo numa família capaz de criar e proporcionar relações pessoais harmoniosas. A propósito das dificuldades causadas pelo desequilíbrio destas relações familiares o educador e psicanalista francês George Mauco recorda o fenómeno do «hospitalismo¹³⁶ familiar ou escolar»¹³⁷. As crianças sofrem devido a perturbações nas relações familiares bem como

¹³⁴ A. CENCINI, *Por amor com amor en el amor*, Sociedad de Educación Atenas, Madrid, 1996, 680.

¹³⁵ PAPA FRANCISCO, *Solenidade de Pentecostes, Regina Cæli*, Praça de São Pedro, domingo, 15 de maio, 2016, em https://w2.vatican.va/content/francesco/it/angelus/2016/documents/papa-francesco_regina-coeli_20160515.html (04.02.2017 às 22:32H).

¹³⁶ «Hospitalismo é o conjunto de perturbações que o bebé pode sofrer devido a carências maternas. Na ausência da mãe, as reações da separação, podem provocar uma depressão, devido à falta da figura materna.», J. PEDRO, *O olhar da psicologia*, em <http://psicob.blogspot.pt/2008/06/hospitalismo.html>, (29.05.2017, às 21:01H).

¹³⁷ *A educação*, 38.

devido a longos internamentos em instituições, longe do quadro afetivo materno. O “hospitalismo” trata-se de um quadro de perturbações físicas e psíquicas causadas pela perturbação das relações próximas, que pode ser normalizado com a reaproximação às famílias. Daí o valor da proximidade entre as crianças e seus familiares. Como consequência da privação da família podem faltar ao desenvolvimento da inteligência as vertentes motora, afetiva e cognitiva. Mas a afetividade implica-se continuamente no desenvolvimento da socialização, nas interações humanas, sobretudo no ensino-aprendizagem.

Neste sentido Vygotsky (1896-1934) e Piaget (1896-1980) salientam a ligação dos aspetos socioafetivos com a cognição. Dar-se-á primeiramente atenção a Piaget pelo mérito internacional e seu trabalho precursor sobre a inteligência infantil. Jean Piaget, fez da sua carreira profissional um estudo profundo em mútua e contínua ação com crianças no desenvolvimento do raciocínio. Esse estudo teve uma enorme repercussão no âmbito da Psicologia e Pedagogia. Levou o autor a criar a Epistemologia Genética, uma teoria do conhecimento.

De certa forma, a noção em Piaget de «estádio de desenvolvimento» é um pouco teórica, mas surge como ferramenta necessária para o desenvolvimento das características que vão aparecendo ao longo do crescimento de uma criança. Os contínuos ajustes que se vão revelando ao longo do desenvolvimento da criança devem-se a essas fases ou estádios. Existe uma divergência de opiniões entre os psicólogos acerca da nomenclatura dos estádios, em virtude de cada um ter um próprio conjunto de regras na determinação desses estádios.

Para Piaget, a função intelectual do desenvolvimento é o fator mais relevante ao longo dos estádios. Não reduz a sua importância a outras funções, mas cinge e particulariza a investigação desta função intelectual no campo da teoria do conhecimento dos genes.¹³⁸

O estágio de operações formais, como Piaget o nomeia, relaciona-se com o pensamento inevitável do adolescente, capaz de construir novas teorias sobre princípios anteriormente determinados e recebidos do meio social, para chegar à sua maneira pessoal de entender as coisas que lhe são próprias, com o intuito de obter maior sucesso que os seus antecessores. O adolescente, ao construir teorias, tornou-se capaz de refletir iniciando a sua transição para a maneira adulta de pensar sobre as ideias abstratas. “Estar na lua” pode ser a atitude de refúgio na qual o adolescente procura proteção relativamente ao que se passa ao seu redor. E esta rutura da atenção pode ser sincera, porque as perturbações da atenção podem advir das fases

¹³⁸ *A epistemologia genética de Piaget e o construtivismo*, a teoria do conhecimento dos genes «é essencialmente baseada na inteligência e na construção do conhecimento e visa responder à questão não só de como» [...] [o ser humano, sozinho ou em conjunto, constrói conhecimento, mas também por quais processos e por que etapas o mesmo] «consegue fazer isso.» (L., ABREU, M. OLIVEIRA, T. CARVALHO et al., *Rev. Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 20 (2) 2010, 361-366, em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v20n2/18.pdf> em 01-05.2017 às 22:15H.)

de mudança, a altura das grandes crises afetivas, onde a puberdade e maioridade inserem-se numa tomada de posição social. Assolam-no as dúvidas sobre si próprio. São abundantes os sentimentos de impotência, do “eu” vencido e desinteressado pelo trabalho escolar. Mas torna-se necessário fortificar o seu “eu” permitindo-lhe a integração e o domínio das suas próprias forças psicofisiológicas: a coordenação entre os comportamentos e os órgãos do corpo. Como se experimentam as sensações? Como se pensa? Porque se dorme? Porque se sonha? Porque nos apercebemos do mundo? Porque se pensa assim? Todas estas interrogações refletem e levam-no ao pensamento de inúmeros padrões comportamentais e experienciais. Afirma Mauco que a «atenção [correspondente ao seu grau de desenvolvimento] exigirá tanto menos vontade e esforço, quanto o eu se tiver desenvolvido mais livremente.»¹³⁹

De notar que através dos seus estudos, Piaget constatou que as crianças/adolescentes não raciocinam da mesma forma que os adultos. Ao fazer esta descoberta, aconselha que os adultos optem por um campo educacional propiciando estímulos na procura do conhecimento adequado para um melhor e maior desenvolvimento nas crianças/adolescentes. Para Piaget torna-se desejável que o adulto não pense na criança/adolescente que é agora, mas na pessoa que se irá tornar ser. Na sua opinião as crianças/adolescentes são as próprias impulsionadoras na construção do conhecimento, desenvolvendo constantemente as suas teorias a respeito do meio ambiente e do mundo. Isto requer uma atenção dos pais, por exemplo, nos trabalhos escolares, deixando que as crianças aprendam por si próprias. É necessário que as crianças assumam as suas responsabilidades, sejam participantes nos seus trabalhos com o risco do insucesso, porque evoluir requer crises de crescimento que, sendo desvalorizadas, podem ser passageiras. Deve-se evitar a ajuda em demasia. Todavia a criança pode necessitar de conselhos, é normal que os peça aos pais ou um familiar mais próximo. Subsequentemente, o vínculo entre pais e professores é importante. O ambiente vivido por uma criança que sinta um acordo entre educadores e os pais vai permitir uma forte colaboração. Haverá permuta de saberes e sentires. Mauco afirma que o professor «poderá mais facilmente compreender a conduta da criança e as suas dificuldades eventuais e, por consequência, ajudá-la mais eficazmente a suplantá-las, principalmente se os pais, pelo seu lado, não fizerem interferir sensibilidade e trabalho escolar.»¹⁴⁰

¹³⁹ *A educação*, 144.

¹⁴⁰ *A educação*, 77.

A afirmação do corpo como dimensão da pessoa

Ter em conta esta hierarquização pode ajudar a compreender que o corpo do ser humano tem um processo de desenvolvimento próprio. Ele mesmo se constrói ao longo da vida numa dinâmica auto organizativa e coextensiva à vida. Assim, vê-lo é admirar as transformações, que se vão operando nele, desde o nascimento à morte.

Nestas transformações corporais nada se perdeu. Continua-se com o mesmo corpo, ao acumular todas estas vivências, pois representa a mesma leitura da dignidade básica da pessoa humana.

Deus criou a pessoa humana, de modo único, segundo o modelo da própria natureza divina, à sua imagem e semelhança. É neste acontecimento que se funda a dignidade humana de acordo com o pensamento cristão. Assim é fundamental a compreensão da pessoa, porque na verdade levanta uma variedade de questões de ordem ontológica, antropológica e ética.

E. Erikson e as mudanças inerentes à «crise da adolescência»

Erik Homburger Erikson (1902-1994), alemão e psicanalista, depois de fazer um percurso docente pelas universidades de Havard, Berkeley e Yale nos Estados Unidos, ao regressar a Boston, dedicou-se à prática de psicanálise infantil em colaboração com a faculdade de medicina de Havard. Como primeiro psicanalista infantil americano desenvolveu um estudo sobre a criança, mas posteriormente debruçou-se mais sobre a adolescência. A ele deve-se a tão conhecida expressão: «crise da adolescência.» Esta crise pode apresentar-se com momentos de grande intimidade e entrega afetiva.

Sem rejeitar a teoria freudiana sobre o desenvolvimento psicosssexual, Erikson durante o seu trabalho ampliou exponencialmente o problema da identidade e das crises do ego num contexto sociocultural e desenvolveu a noção da teoria do desenvolvimento psicossocial. Estava-se na época em que o estudo da Psicanálise sofreu uma deslocação para os conflitos do ego. A partir daqui Erikson iniciou construção da sua teoria psicossocial do desenvolvimento humano como um ser social, que para além de viver e estar inserido num grupo, também sofre a sua influência e pressão. Com este interesse pela Antropologia, criou uma teoria em oito fases ou estádios de desenvolvimento. Deu uma importância muito especial ao período da adolescência, porque se tratava de uma transição entre a infância e a idade adulta. Nesta fase evidenciam-se acontecimentos relevantes para a futura personalidade adulta.

Erik Erikson caracteriza o período da adolescência como uma ponte para chegar à idade da juventude/idade adulta. Esta passagem assinala-se por uma sucessão de mudanças profundas. Marca não só o adolescente mas envolve toda a família no processo. Esta etapa, de uma forma geral, é vista como sinónimo de crise, angústia, perturbação e turbulência. Também pode ser uma oportunidade de crescimento, se for vista numa perspetiva mais dilatada, levando em

conta a multiplicidade da vida familiar. Veja-se, por exemplo, que por vezes as ausências de diálogo do adolescente com os progenitores não deixam florescer os afetos tão necessários e importantes que surgem nas tais conversas. Porque na quinta idade eriksoniana, designada pela «Identidade – Confusão de Identidade», que vai dos doze aos vinte anos, o adolescente deve procurar determinar o seu próprio sentido de *self* (de si mesmo). A ideia fixa que o adolescente tem em encontrar o seu papel no meio social provoca-lhe dúvidas na sua identidade. Tenta modificar muitas vezes a sua personalidade em períodos curtos, acompanhado de modificações físicas que lhe vão acontecendo, ao mesmo tempo. Este quinto estágio no esquema *eriksoniano* ganha contornos importantes devido à crise psicossocial que nele decorre. A questão importante que surge é: «Quem sou eu?» “Crise” não tem neste autor uma interpretação dramática, pois trata-se de algo pontual.

Esta quinta idade, situando-se entre os doze e os vinte anos, ou seja na puberdade, leva o adolescente a adquirir uma identidade psicossocial e a compreender a sua singularidade única, o seu papel no mundo. O adolescente está recheado de novas potencialidades cognitivas, explora e faz experiências de estatutos e papéis sociais, pelo facto de a sociedade lhe oferecer este espaço de ensaios. Evidencia-se assim um dos conceitos *eriksonianos*, marcado por diferentes transformações corporais, hormonais e comportamentais, uma etapa intermédia do desenvolvimento humano, que varia de pessoa para pessoa, marcando geralmente a maioridade a partir dos dezoito anos, que ajuda a mostrar a relevância deste estágio. De referir que nesta idade ocorre um conjunto particular de valores em que o principal vem a ser a lealdade.

4.3.3. Um diálogo com a Antropologia Teológica: Pontos de convergência e tensão

Antropologia e Cristianismo

A interdisciplinaridade requer um processo de construção da EMRC que abrace e desenvolva o ensino em diálogo com as ciências complementares. Nesta interdisciplinaridade, o diálogo estabelece-se entre a Teologia, a Filosofia e a Psicologia.

Com estes desafios, ao dialogar com a Antropologia Teológica, pretende-se construir um diálogo em que o Cristianismo também contribui para a valorização do corpo. Fundamentada na mensagem da revelação bíblica está a igualdade fundamental do homem e da mulher criados por Deus à sua imagem em Gn 1, 27. Vê-se aí fundado em Deus a vida, o amor e as

especificidades próprias de cada um, que se unem numa colaboração recíproca que conduz a um enriquecimento mútuo na sua alteridade recíproca.

Xavier Lacroix (1947) afirma claramente que o cristão dá um grande valor ao corpo e vê a vida em condição corporal dotada de um enorme sentido.¹⁴¹ E que os textos bíblicos são verdadeiramente a alma do Cristianismo: mostram Deus vinculado à vida do corpo e o corpo como lugar do ato criador de Deus.¹⁴² Por outro lado, encarando a fé cristã numa perspetiva ascensional, como já Santo Ireneu dizia, a vida do homem consiste na visão de Deus.¹⁴³ Deus faz-se homem na história para que o homem possa aceder de modo novo a Deus.

X. Lacroix contribui para os novos caminhos da ética do corpo e da sexualidade cristãs, por forma a que o cristão possa responder aos desafios contemporâneos. O seu pensamento ajuda a vencer o afastamento que ainda hoje existe entre um «eu alma» e um «eu corpo». A sexualidade revela-se, pois, na resposta ao outro humano, unido a um chamamento de uma revelação do *Ágape* divino, dom do Pai, através do sopro do Espírito em Cristo. X. Lacroix também aborda o caráter ético da união sexual, num laço de amor e de aliança conjugal.¹⁴⁴ A ética cristã recorre a uma Antropologia que salienta o elo íntimo entre o corpo e a pessoa. Ética firmada na Antropologia teológica paulina: «[...] O vosso corpo é templo do Espírito Santo [...]» (1Cor 6, 19).

Corpo e Sexualidade: Revelação cristã

Para X. Lacroix, o ser humano atua no mundo e mostra-se como corpo: a sua forma de linguagem é a expressão corporal. Através dela conhece e experimenta o mundo que o rodeia. A união sexual torna-se a manifestação de um sentimento vivo da criatura.

Na mesma linha, A. Cencini subscreve D. Lys quando este considera que o *Cântico dos Cânticos* é um texto que, ao exprimir um amor sexual nos diz como é «viver plenamente *eros* de acordo com a maneira que Deus nos ensinou a amar, numa relação livre e recíproca em que se enfrenta o Outro»¹⁴⁵ ensinando-nos a viver com Ele, a encarnação.

¹⁴¹ Cf. X. LACROIX, *Le corps de chair. Les dimensions étique, esthétique et spirituelle de l'amour*, Cerf, Paris, 1992, 11-16.

¹⁴² Cf. *Ibidem*, 211-223.

¹⁴³ SANTO IRENEU, cit in João Paulo II, *Carta Encíclica, Evangelium Vitae*, 38 em http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_25031995_evangelium-vitae.html (05.02.2017 às 02:29H).

¹⁴⁴ Cf. X. LACROIX, *Le corps de chair. Les dimensions étique, esthétique et spirituelle de l'amour*, 281-283.

¹⁴⁵ C. LYS, *Le plus beau chant de la creation*, Paris, 1968, 53 cit in A. CENCINI, *Por amor com amor en el amor*, 231.

O Papa Francisco, na Encíclica *Laudato si'*, sobre o cuidado da casa comum, referiu a necessidade da aceitação do próprio corpo como dom de Deus porque é importante aceitar o mundo inteiro como dom deste Pai e desta casa que nos é comum a todos.

«Aprender a aceitar o próprio corpo, a cuidar dele e a respeitar os seus significados é essencial para uma verdadeira ecologia humana, [...] ter apreço pelo corpo na sua feminilidade ou masculinidade. [...] Assim, é possível aceitar com alegria o dom específico do outro ou da outra, obra de Deus criador, e enriquecer-se mutuamente. Portanto, não é salutar um comportamento que pretenda “cancelar a diferença sexual, porque já não sabe confrontar-se com ela.”»¹⁴⁶.

4.4. A expetativa dos afetos

4.4.1. Afetividade no amor cristão

A fé como adesão e resposta ao Outro

A fé nasce da relação como alguém, como aceitação e obediência à iniciativa de Deus, do Outro. A partir daqui nasce o dever de amar o próximo como a si mesmo. «A Sagrada Escritura chama “obediência da fé” a esta resposta do homem a Deus revelador.»¹⁴⁷ Tome-se o exemplo de obediência e testemunho: «Abraão acreditou em Deus, e isto foi-lhe atribuído como justiça.»¹⁴⁸ (Rom 4, 3).

A. Cencini afirma que, sob ponto de vista psicológico, «a fé é uma interpretação superracional do real no sentido em que não depende apenas da razão, mas da totalidade das estruturas intrapsíquicas.»¹⁴⁹ [...] Acrescenta ainda:

«É um ato, pois, do coração, do entendimento e da vontade como se fossem uma única força crente, amante e atuante. Tal como para enamorar-se se necessita o cérebro, mas também os pés e as mãos, também para crer se o entendimento necessita do coração, da memória (afetiva), dos sentimentos...»¹⁵⁰

¹⁴⁶ FRANCISCO PP, *Carta encíclica Laudato si'*, sobre o cuidado da casa comum, Paulinas Editora, Prior Velho, 2015, 155.

¹⁴⁷ CIC, *A profissão de fé, A resposta do homem a Deus*, Primeira Parte, Capítulo III, nº 143, em http://www.vatican.va/archive/cathechism_po/index_new/p1s1c3_142-184_po.html (28.05.2017, às 21:42H).

¹⁴⁸ CIC, *A profissão de fé, A resposta do homem a Deus*, Primeira Parte, Capítulo III, nº 146, em http://www.vatican.va/archive/cathechism_po/index_new/p1s1c3_142-184_po.html (30.05.2017, às 22:37H).

¹⁴⁹ A. CENCINI, *Por amor com amor en el amor*, 895.

¹⁵⁰ *Ibidem*.

A fé cristã surge para cada crente como adesão a Outro, como um “salto” crente no outro. Para que se possa entender esta fé como adesão ao ‘Outro’ o autor dá o exemplo da passagem do Antigo Testamento, em Êxodo 24, 7. Quando Moisés, ao ler o Livro da Aliança na presença do povo Israel, propõe que o povo aceite livremente a Lei da aliança com Deus, escuta a sua resposta coletiva: «[...] nós a cumprimos e ouviremos.»¹⁵¹ A fé do povo nasce de uma escuta da comunicação de um Outro é da escuta que nasce a obediência. É também da escuta que nasce uma particular forma de conhecimento autêntico de Deus e da sua vontade.¹⁵² O povo de Israel passa a compreender-se. Por essa razão, ter fé, contribuiu para que o povo tivesse um conhecimento mais profundo de si e do Outro. Deve-se ter a preocupação de formar o jovem para a experiência da fé, para uma escuta interior e global de um Deus que “fala” no coração, na afetividade, na inteligência e na vontade, permitindo uma particular forma de conhecimento e enriquecimento da fé que conduz ao ‘Outro’. Por isso o autor conclui: «Vemos confirmada uma vez mais a importância da *alteridade* como parâmetro do desenvolvimento evolutivo, não só do crescimento humano, mas também de todo o caminho de fé.»¹⁵³

A Sagrada Escritura fala-nos desta fé exemplar dos antepassados: «Ora a fé é garantia das coisas que se esperam e certeza daquelas que não se vêem.» (Heb 11, 1-16) Fé que, sendo uma atitude interior fundada na promessa de Deus que é fiel, gera uma consciência ética face ao Outro. João Duque explica que «consciência ética é sempre, em nós e para nós mesmos, a voz do outro que nos interpela a sermos de determinado modo.»¹⁵⁴ Acrescenta ainda: «a minha identidade e, concomitantemente, a minha felicidade dependem da promessa dos outros [porque] sou alguém fiel ao outro. «A possibilidade de ser perdoado pelo outro, sobretudo pelo outro ofendido [numa] falta cometida [...]. A este nível encontramos-nos no cerne da afetividade, em perspectiva cristã. Porque a dádiva da promessa e do perdão realiza a experiência de amor-ágape, como experiência de um excesso em relação aos nossos habituais esquemas de permuta interpessoal e social.»¹⁵⁵ É também face ao Outro que o ser humano experimenta a necessidade de pedir perdão. A consciência de ferir o Outro e a necessidade de lhe pedir perdão resultou de uma consciência afetiva da fé no amor.

¹⁵¹ *Ibidem*, 896.

¹⁵² Cf. A. CENCINI, *Por amor com amor em el amor*, 896.

¹⁵³ *Ibidem*, 897.

¹⁵⁴ J. DUQUE, “Do sentimento de si ao sentimento do Outro”, 23.

¹⁵⁵ *Ibidem*, 24 e 25.

Entende o autor, que «por isso, somos solidariamente culpados pelo sofrimento que é provocado no outro ser humano – e que é, portanto, sofrido pelo outro.»¹⁵⁶ Finaliza o pensamento dizendo:

«Colocar-se no lugar do outro [...] é o modo mais profundo da passagem do sentimento de si para o sentimento do outro e enquanto amor pelo outro, [...] na manifestação máxima de amor-ágape, como modo supremo de existência na fé, de se sentir a si mesmo sendo crente, filho gerado no Filho, para gerar a vida, dando a vida própria ao irmão e pelo irmão.»¹⁵⁷

4.4.2. Corpo e Sexualidade

Campos ontológico e existencial

Deus está presente na natureza humana. «Na profundidade do corpo ressoa uma palavra silenciosa», diz X. Lacroix.¹⁵⁸ Mas acrescenta: «Mas a presença desta [transcendência imanente] no corpo carnal não é fácil de pensar. Convém, com efeito, evitar toda a naturalização da vida divina, bem como toda a divinização da vida natural. Deus não está presente na carne senão pela mediação da liberdade.»¹⁵⁹ É preciso, pois, enfrentar a questão do sentido da expressão «corpo espiritual» usada por Paulo (1Cor 15, 14) a qual afirma a vocação última do corpo. Tal expressão «não significa que o corpo seja já, hoje, totalmente espiritual. Isso seria negar a opacidade e as passividades da carne, que está longe de ser “naturalmente” espiritual.»¹⁶⁰

O conhecimento humano reflete a profundidade carnal e a espiritual porque o corpo não é só o lugar do pensamento como também da sua força. Então, em que condições o corpo pode torna-se espiritual? Ainda Lacroix, ao citar W. Robinson, remete o leitor para a experiência da linguagem judaico-cristã na qual que se passa para além da aversão e do dualismo entre corpo e espírito: «A ideia hebraica da personalidade é a de um corpo animado, e não a de uma alma incarnada.»¹⁶¹ Em suma, o autor confirma a visão unitária do ser humano: corpo-alma-espírito.

¹⁵⁶ *Ibidem*, 28.

¹⁵⁷ *Ibidem*, 29.

¹⁵⁸ X. LACROIX, *Le corps de chair*, 211.

¹⁵⁹ *Ibidem*.

¹⁶⁰ *Ibidem*.

¹⁶¹ X. LACROIX, *Le corps de chair*, 216.

Também B. Sesboüé afirma a visão unitária do corpo. No entanto acrescenta que o corpo, é transcendido pela razão, pela capacidade da linguagem e pela consciência reflexiva, porque é com o nosso corpo que se faz a experiência da alegria, do contentamento e de Deus.

«Pensemos [...] na beleza espiritual do corpo humano no qual todos os membros são expressivos, [...] em determinadas danças, [...] certas proezas desportivas, onde o corpo aparece como transcendido. Todas as formas de arte são corporais, pois estão ligadas aos nossos órgãos dos sentidos que as reproduzem. São [...] o lugar de uma experiência espiritual.»¹⁶² «Suporta os traços das feridas físicas ou morais recebidas [...] [a função de suporte]. Como dizia Péguy, o espiritual em nós é carnal e o carnal é espiritual: “na verdade, não temos um corpo, mas nós somos o nosso próprio corpo.” O nosso corpo é um corpo humano e, portanto, um corpo espiritual [...] o lugar da experiência pessoal [...] o corpo é nós próprios.»¹⁶³

Na realidade, a análise bíblica mostra-nos claramente que esta sexualidade tem uma ligação clara com a parte emocional: este corpo onde a experiência pessoal se faz sentir e expressa o viver humano na sexualidade, só adquire qualidade humana quando orientado para o amor. Nesta perspetiva se situam as orientações educativas sobre o amor humano, da Congregação para a Educação Católica, ao afirmar:

«A sexualidade deve ser orientada, elevada e integrada pelo amor que é o único a torná-la verdadeiramente humana. Preparada pelo desenvolvimento biológico e psíquico, cresce harmonicamente e realiza-se em sentido pleno somente com a conquista da maturidade afetiva, que se manifesta no amor desinteressado e no total dom de si.»¹⁶⁴

É, para além disso, é na profundidade da carne que sucede inesperadamente a experiência da fé.

Criação

O homem é solidário com o mundo, mas este está marcado pelo pecado. Em Paulo pode-se encontrar a «oposição entre carne e espírito.»¹⁶⁵ Esta distinção reside na finitude do ser humano mas foi criado pelo sopro do Criador (o vento criativo de Deus) que lhe insufla a *nefesh*. No Antigo Testamento a palavra hebraica *nefesh* pode traduzir-se por garganta,

¹⁶² B. SESBOÜE, *Pensar e viver a fé no terceiro milénio, convite aos homens e mulheres do nosso tempo*, Gráfica de Coimbra, Lda., Coimbra, 1999, 365.

¹⁶³ *Ibidem*.

¹⁶⁴ SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, *Orientações educativas sobre o amor humano. Linhas gerais para uma educação sexual, Linhas gerais para uma educação sexual, em*, http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19831101_sexual-education_po.html, 6 (20.08.2015 às 15:57H).

¹⁶⁵ X. LACROIX, *Le corps de chair*, 218.

respiração ou «hálito.»¹⁶⁶ Trata-se da carne animada. O significado imediato desta palavra é de «ser vivente» (animal/humano) e também pode significar com caráter subjetivo, um ser humano com afetos e com vontade (consciência). Lacroix afirma que a pessoa é responsável atua, pensa, deseja, é capaz da sua própria ação. Ora esta palavra «garganta» (pessoa individual) expressa, na cultura hebraica, a sede das necessidades da vida, como por exemplo: o desejo de respirar e de comer. Faz todo o sentido recordar que a “carne” nestas passagens não tem o sentido atual de sensualidade. Por exemplo, a “carne” em S. Paulo (Gl 5, 19-21) não tem nada que ver com a sensualidade. Eventualmente ela pode conduzir a vícios de ordem intelectual.¹⁶⁷

Na cultura grega, o sopro vital quente (*pneuma*) que sai das narinas, significa a vida dos seres vivos.¹⁶⁸ Lacroix afirma que, sobretudo a partir da influência do Antigo Testamento e da noção de *pneuma* presente em Sb 7, 22-23, a noção de *pneuma* «reenvia à de um sopro pessoal, portanto, à transcendência divina. É então por intermédio do divino que a noção de sopro se desmaterializará e será apta a designar um dinamismo transcendente.»¹⁶⁹ São Paulo, ao utilizar o termo “pneuma” usa-o para referir o centro mais íntimo do ser humano justificado, onde é participante do pneuma divino, que aliás é superior à *psyché*. O autor francês cita Ignace de la Potterie, para fundamentar que não se deve considerar a espiritualidade de Deus a partir de uma noção humana (e mental) do espírito mas, antes, considerar o espírito humano, ele próprio, a partir da experiência espiritual do Espírito de Deus. Tal como se afirma na 1ª Carta aos Coríntios:

«“Deus é espírito,” não descreve o ser espiritual e incorpóreo de Deus, mas quer dar a entender que Ele não se revela e não se comunica a nós senão pelo dom do Espírito.»¹⁷⁰ O mesmo afirma Paulo: «[...] O que é do homem, senão o espírito do homem que nele está? Da mesma forma, o que está em Deus, ninguém o conhece senão o Espírito de Deus. [...] Nós, não recebemos o espírito do mundo, mas o Espírito que vem de Deus, a fim de que conheçamos os dons da graça de Deus.»¹⁷¹

Estabelece-se assim um diálogo espiritual-corporal entre o Criador e a criatura. Ao criar uma dinâmica de transcendência com Deus no corpo, forma a pessoa. Na resposta a Deus, o corpo torna-se espaço ocupado pela santidade divina. X. Lacroix considera o corpo como lugar de

¹⁶⁶ *Ibidem*, 263.

¹⁶⁷ Cf. *Ibidem*, 218. Apenas uma pequena nota para indicar que a palavra portuguesa “carne”, na língua francesa, tem duas expressões: Para carne (morta) animal a palavra é «viande» e para a carne humana (viva) a palavra «chair».

¹⁶⁸ Cf. X. LACROIX, *Le corps de chair*, 264.

¹⁶⁹ *Ibidem*, 266.

¹⁷⁰ *Ibidem*, 269.

¹⁷¹ 1Cor 2, 11-12.

santidade. Na valorização da ideia da santidade, o Criador faz aliança com a humanidade criada. Dá-se o exercício da liberdade humana no diálogo e na responsabilidade com a palavra criadora de Deus.

«“Santidade” é o termo que nos parece melhor expressar o sentido judaico-cristão do corpo. A noção de santidade diz a inabitação divina no corpo sem que este seja confundido com uma sacralização da vida. A santidade passa pela liberdade. Ela não é um atributo da natureza mas um dom que se dirige ao corpo pelo espírito. [...] Ela dá-se, brota e aumenta no mais íntimo do sujeito. Ela é a expansão da vida divina no coração e, através dele, no corpo do homem.»¹⁷²

Então «a santidade é a proximidade da transcendência.»¹⁷³ Paulo ilustra este aspeto dizendo que: «Somos templos de Deus. Não sabeis que sois templo de Deus e que o Espírito de Deus habita em vós? Se alguém destrói o templo de Deus, Deus o destruirá. Pois o templo de Deus é santo, e esse templo sois vós.» (1Cor 3, 16-17)

Aliança matrimonial

Devido à ambivalência do eros, a ética do corpo e a sexualidade, ou seja, a vivência da união sexual, está assinalada por hesitações e diversas incertezas. Todavia, com a força e a delicadeza do Espírito Santo, somos impulsionados a redescobrir o mistério de Cristo em nós. Essa redescoberta passa pela solidariedade da humanidade e nesta, pela sexualidade. Assim, a entrega do Filho à morte (Eucaristia e Cruz), a ressurreição e a santificação de Cristo enobrecem o ser humano e elevam-no à dignidade de filho no Filho. Igualmente, a ética da sexualidade sobressai como dom e aliança para conduzir a humanidade pela porta estreita do compromisso e do cuidado da sexualidade. Por último é importante precisar a forma ética da incorporação da sexualidade no corpo de Cristo. Tal como a sexualidade se humaniza no amor ao outro, na celebração sacramental e graças à diferença sexual, assim também se humaniza a sua vivência na união sexual na entrega dos amantes um ao outro. Encaminhada em direção ao futuro, transportando o desejo, a sexualidade dá início à vida, à fecundidade e à fecundação. A sexualidade converte-se no lugar de aliança ao corpo do outro, na total entrega ao outro como sinal do seu amor. Neste sentido, a aliança matrimonial atinge o seu ponto culminante na união sexual e na fidelidade dos amantes.

De facto, o nosso corpo e a nossa sexualidade, estão marcados pela incorporação ao corpo de Cristo, pela graça do amor da oblação na cruz. A incorporação ao corpo de Cristo é a

¹⁷² X. LACROIX, *Le corps de chair*, 215.

¹⁷³ *Ibidem*.

incorporação ao corpo do outro «em» Cristo. Note-se que o corpo de Cristo é um corpo mais vasto: a Igreja. Logo, a Nova Aliança realizada na entrega do Filho, Esposo da Igreja, à sua esposa, manifesta o laço esponsal dos batizados. O amor do casal é sinal de que a Nova Aliança vai-se atualizando na relação dos cristãos casados. O dom dos corpos é a expressão do dom dos corações: «ninguém tem mais amor do que quem dá a vida pelos seus amigos.» (Jo 15, 13). Nesta conjuntura amar não se traduz unicamente por dar, mas por dar-se, por entregar-se. Por este caminho, uma ética da sexualidade é animada pelo desejo de Deus e pelo seu Dom que se faz Aliança.

Anacleto Oliveira, atual Bispo de Viana do Castelo, diz que «se há um campo na nossa existência no qual a comunicabilidade mais se realiza é o da sexualidade.»¹⁷⁴ É uma comunicação de fonte da vida, que não se reduz somente à matéria individual.

«A própria ressurreição de Cristo consistiu na elevação do seu corpo à dimensão ilimitada da comunicabilidade do amor de Deus. Por isso o cristão que o reconhece como Senhor é transformado por esse amor, torna-se propriedade dele, para amar como Ele. Ou se preferirmos, para Ele amar em nós, e um dia obtermos definitivamente de Deus a mesma graça da ressurreição.»¹⁷⁵

A palavra «amor» é um termo bíblico muito expressivo. A riqueza da sua pluralidade é significativa. É uma tarefa árdua definir todos os vários termos para expressar “amor” em grego: *ágape*, *philos*, *eros*.

No Novo Testamento só aparece o substantivo *ágape*, o termo que a Septuaginta usa para a palavra hebraica *ahab* (amor - extramatrimonial)¹⁷⁶. São Paulo usa a palavra *ágape* nas suas cartas aos Coríntios.

De entre outros termos que são usados para expressar o amor em grego o mais usual e comum é *philos*. É usado para expressar o relacionamento entre a família e entre os amigos. Expressa uma reciprocidade. O Evangelho de João usa esta palavra «para exprimir a relação entre Jesus e os discípulos.»¹⁷⁷ O termo *eros* exprime, segundo São Tomás, algo mais. Bento XVI, afirma a propósito dos escritos de S. Tomás:

«O amor começa por uma *passio*. E descreve articuladamente a natureza da *passio* / amor. É algo a que sou, de certa maneira submetido [...] é acontecimento. E esta *passio* é assim poderosa porque encontra o meu desejo de ser amado. De facto [...] é identificada

¹⁷⁴ A. OLIVEIRA, *Um ano a caminhar com São Paulo – Propostas da Conferência Episcopal Portuguesa para a vivência do Ano Paulino*, Gráfica de Coimbra, Coimbra, 2008, 142.

¹⁷⁵ *Ibidem*, 142 e 143.

¹⁷⁶ K. NEUMANN, “Amor”, in A. BERLEJUNG, C. FREVEL, (Orgs.) *Dicionário de termos teológicos fundamentais do Antigo e do Novo Testamento*, Edições Loyola Jesuítas, São Paulo, 2011, 104.

¹⁷⁷ BENTO XVI PP, *Deus Caritas Est – encíclica: Introdução e comentários de Angelo Scola*, Princípia Editora Lda., Estoril, 2006, 25.

com o termo eros não só a dimensão do desejo, mas também da paixão. Pensemos num adolescente que se enamora (convém recordar): o fenómeno do enamoramento é bastante ambíguo.»¹⁷⁸

São Paulo ao enumerar continuamente os diversos dons de que os Coríntios se orgulhavam, pretende concluir que o amor ágape é superior às outras virtudes porque é eterno e único. Esse é o amor com que Paulo ama os seus.

4.4.3. Espiritualidade cristã e afetos

O «Novo Dicionário de Teologia» dá-nos um significado profundo sobre a Espiritualidade. «Entendida como reflexão sobre o saber sapiencial religioso, sobre a experiência com o Absoluto ou sobre os valores últimos e profundos que transcendem o ser humano, a espiritualidade ultrapassa o domínio do cristão, inclusive do religioso.»¹⁷⁹ Um pouco mais à frente indica que «nenhum ser humano pode viver sem espírito, especialmente se movido com profundas motivações e convicções. Pertence, então, ao substrato mais profundo do ser humano.»¹⁸⁰ O que é uma experiência espiritual? Como se faz? Pertence a um ramo da Teologia? Poder-se-á estudar?

L. Rocha e Melo, faz saber que «o conteúdo [da Espiritualidade Cristã] é a experiência espiritual cristã nas suas variadas expressões.»¹⁸¹ Refere que assenta numa reflexão que parte de factos particulares comprovados da experiência vivida na Igreja, que são comuns «ao caminho espiritual cristão.»¹⁸² Para a transmitir é importante especificar três grandes dimensões:

1. A dimensão bíblica: o momento de grande importância onde a centralidade da Palavra de Deus é descoberta com sabedoria. A este respeito L. Rocha e Melo diz: «Depois de conhecida, acolhida e fecundada pela graça, a Palavra escutada em formas diversas transforma-se em vida [...] de transfiguração profunda do homem velho, a novidade que daí resulta pode ser percebida e experimentada.»¹⁸³

¹⁷⁸ *Ibidem*, 26.

¹⁷⁹ C. FLORISTÁN, “Espiritualidade”, in J. J. TAMAYO, (Org.) *Novo Dicionário de Teologia*, Paulus, São Paulo, 2009, 183 e 184.

¹⁸⁰ *Ibidem*, 184.

¹⁸¹ L. ROCHA E MELO, *O vento sopra onde quer, Notas espirituais*, Editorial A.O. Braga, 10.

¹⁸² *Ibidem*, 10.

¹⁸³ L. ROCHA E MELO, *O vento sopra onde quer, Notas espirituais*, 11 e 12.

2. Mística: o momento dos ensinamentos da vida sob a ação do Espírito Santo; é a tomada de consciência da vida em Cristo.

«A pessoa é iniciada nessa vida por ação do Espírito Santo que leva o crente a captar e a viver a objetividade do mistério da salvação, esse desígnio eterno do Pai que deseja unir a si a humanidade inteira. O caminho é este: que cada homem reproduza a imagem do Filho. [...] Como Ele é um só com o Pai, também o cristão será um só com o Pai e com o Filho, no Espírito Santo.»¹⁸⁴

«O Evangelho faz-se poder e vida; a Igreja realiza a comunhão trinitária; a autoridade transforma-se em serviço; a liturgia é memorial e antecipação. [...] Os homens reúnem-se porque vivem a experiência da ressurreição de Cristo, comunicadora de vida, amor e alegria.»¹⁸⁵ É a «economia da salvação que conhecemos.»¹⁸⁶

Logo, a Espiritualidade é comunicação com o Outro na corporalidade: integra o afeto, o acolhimento interpessoal, a aceitação, a sensibilidade, a compaixão, a liberdade. (Mt 9, 36-38). A este propósito Bernardino Costa, refere-se a C. Marmion, e lembra-nos que «cada um destes aspetos integra-se plenamente no interior de uma formação teológica ‘completa’ à qual se sobrepõe o exercício da pregação praticado com grande fervor, disponibilidade e abnegação.»¹⁸⁷ Na prática litúrgica, maravilhado pelos textos paulinos, o cristão valoriza o mistério e os mistérios de Cristo. Aprofundando os temas teológicos vai dando alimento à sua vida espiritual. Sem querer ser um liturgista este abade beneditino irlandês, que faz parte dos autores clássicos espirituais do século XX, beatificado pelo Papa João Paulo II a 3 de setembro de 2000, encontra a chave de leitura da Espiritualidade no Batismo e na Eucaristia através da prática sacramental na liturgia enriquecendo os fiéis para uma experiência espiritual: uma interpelação à união do amor, que forma o caminho místico da vida cristã.

¹⁸⁴ *Ibidem*, 77 e 78.

¹⁸⁵ *Ibidem*, 269, 270 e 271.

¹⁸⁶ *Ibidem*, 273.

¹⁸⁷ B. COSTA, “O movimento litúrgico”, *Didaskalia* 141 Vol. XL, fasc. 2, (2010), 135-156.

Terceira Parte

Entre a tradição e a afetividade

5. Uma Proposta ancorada na tradição afetiva

5.1. O reconhecimento da educação dos afetos no Programa de Educação Moral e Religiosa Católica

O Programa para a Educação Moral e Religiosa Católica de 2014, quase começa assim, ao citar Alain de Botton: «Como conseguimos viver juntos? Como toleramos as falhas dos outros? Como podemos aceitar as nossas limitações e mitigar a nossa ira?»¹⁸⁸ A pertinência das perguntas encontra eco nas finalidades da disciplina de EMRC, ao fazer parte das competências e exigências da instituição escolar, evidenciar a presença dos interesses e preocupações dos alunos, assim como dos encarregados de educação, sobre o modo como a geração mais jovem vive e elabora essas situações. De facto, o referido Programa oferece um vínculo de afeto e ternura ao «abordar diretamente as grandes questões da vida humana.»¹⁸⁹ Estamos a viver contornos de mudança acerca da afetividade em ambiente escolar. Muitas vezes, os alunos não tendo outros lugares de convívio acrescido com a ausência dos pais pelos diversos motivos, o social juvenil chega à Escola com uma denotada carência afetiva. Atualmente, a Escola vê-se a braços com a indisciplina, desmotivação e défice de atenção / concentração. Ao professor cabe-lhe a maneira de reduzir a falta destes vínculos resultantes da carência afetiva, autoconstruindo uma relação pautada por uma visão na pessoa-aluno, integrando os aspetos emocionais, motores e socioculturais: Ter em atenção o que afeta o aluno. O ambiente escolar proporciona o ponto de encontro presencial e recíproco entre ambos: professor / aluno e aluno / professor, que devem ser valorizados ao máximo. E os afetos fazem parte desta interação, onde o desafio reside na importância de trazer esta

¹⁸⁸ Programa 2014, I.

¹⁸⁹ *Ibidem.*

dimensão para as ações conscientes. Tornar sociável a relação beneficia o aluno para uma abordagem mais afetiva, como pode levar o professor a ampliar o seu conhecimento.

O mesmo Programa para a Educação Moral e Religiosa Católica de 2014 identifica as *finalidades* de Educação Cristã no que se reflete na Declaração *Gravissimum Educationis*¹⁹⁰ e na concretização «[...] por aqueles que frequentam a EMRC com continuidade e longa duração.»¹⁹¹

Por fim o mesmo Programa para a Educação Moral e Religiosa Católica de 2014 reconhece o equilíbrio já constatado pelos bispos em 2006 em que «o contributo da EMRC para o desenvolvimento das crianças, dos adolescentes e dos jovens, parte do conhecimento da componente religiosa, como fator insubstituível para o crescimento em humanidade e em liberdade.»¹⁹² Em bom rigor, a disciplina de EMRC, através do seu professor pode mapear com sensibilidade os conteúdos do programa, ligados ao projeto de vida dos alunos, ajudando-os a tatear do que é possível futuramente, levando-os a refletir o sentido que a felicidade tem para cada um deles.

5.2. Proposta de uma Visita de Estudo ao Santuário de Nossa Senhora da Conceição de Vila Viçosa Rainha e Padroeira de Portugal

A disciplina de EMRC ao educar para a afetividade, propõe também um papel para o professor na escola, no qual a educação para a afetividade seja assumida como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. O aluno, ao estar inserido neste contexto escolar, não se limita apenas a escutar e copiar, está a ser um construtor do seu conhecimento. Partindo desta reflexão, no processo de ensino-aprendizagem, é possível criar uma oportunidade para os alunos alargarem os horizontes da amizade, do bom comportamento e da afetividade. É importante refletir que não basta dar aulas. É preciso estar-se atento à situação educativa-afetiva de cada aluno. Neste reconhecimento é importante caminhar em direção a uma reflexão a respeito da sua natureza acolhedora, participativa e abrangente.

¹⁹⁰ CONCÍLIO ECUMÉNICO VATICANO II, *Declaração Gravissimum Educationis sobre a educação cristã*, em http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_po.html (26.07.2017 às 20:24H).

¹⁹¹ *Programa*, 2014, 04.

¹⁹² *Ibidem*.

5.2.1. Uma razão justificativa da visita de estudo

Neste passo é importante lembrar o plural de «experiências de aprendizagem»¹⁹³ que se propõe para a disciplina de EMRC na instituição escolar. As visitas de estudo fazem parte do Plano Anual das Atividades da Escola. Estas atividades de complemento curricular da vida escolar decorrem de dois Projetos: Educativo (modelo geral da organização e dos objetivos pretendidos com caráter pedagógico); Curricular (modelo em contínua construção que traça orientações no processo do ensino-aprendizagem). As visitas de estudo enriquecem a interdisciplinaridade, a articulação da Escola à vida real e da Escola à comunidade.

A visita de estudo é sempre um meio que estimula muito os alunos. Trata-se da saída do espaço escolar, de interesse pedagógico, que proporciona o desenvolvimento pessoal, facilita a socialização, e uma maior consciencialização do aluno à aprendizagem do *habitat* escolar. A atividade lúdica proporciona um maior envolvimento e relação de proximidade entre professores e alunos. Professores e alunos empenham-se na preparação do itinerário, na envolvimento da planificação das áreas a visitar, o essencial para se tirar maior proveito para a visita de estudo.

Ao sentir-se a vivência de uma comunidade multi(inter)cultural na Escola Básica Damião de Góis, pretendeu-se deixar um modelo para uma visita de estudo proporcionando, como sugere Arends, que a aprendizagem dos alunos seja «caraterizada por elevados níveis de participação e envolvimento.»¹⁹⁴ Consequentemente, considerou-se ser fundamental que a aprendizagem dos alunos, fosse fortalecida e enriquecida numa identificação de sentimentos históricos, ao terem contacto com o *local*, onde o desejo de amar e ser amado, os levaria ao encontro do que eles estudaram, com a realidade afetiva da memória de um povo, presente em crenças, valores e expetativas. A *responsabilidade* desta visita cultural, tem o fator de mobilizar os alunos para um sentimento de pertença comunitária sociocultural, conforme se «[...] constroem significados, que são influenciados pela interação entre o conhecimento previamente adquirido e as novas experiências de aprendizagem.»¹⁹⁵ A partir desta perspetiva, os alunos poderão agir, entender e atribuir diferentes significados a uma mesma forma, ou seja, à realidade afetiva da memória de um povo em ambientes naturais e estruturas culturais, permitindo uma interação num conjunto de relações de caráter sociocultural, onde o professor é o facilitador para criar a discussão, num conjunto de acontecimentos e atividades de aprendizagem.

¹⁹³ Cf. *Programa*, 2007, 36.

¹⁹⁴ R. ARENDS, *Aprender a ensinar*, 12

¹⁹⁵ *Ibidem*.

5.2.2. Um modelo para a construção da visita de estudo

O modelo Hervieu-Léger formula que «os processos de identificação religiosa nas nossas sociedades modernas passam pela livre combinação de quatro dimensões típicas de identificação, que a regulação institucional já não articula, ou articula cada vez menos, entre elas.»¹⁹⁶ Alfredo Teixeira¹⁹⁷ ao referir-se a este modelo intitula estas quatro dimensões: Polo comunitário-identitário, polo cultural, polo axiológico, e polo afetivo-emocional. Para os alunos será importante proporcionar um caminho mais adequado aos valores de uma consciência emocional, de um “nós” afetivo à memória de património religioso, que reza a história de um povo que fala português «[...] onde se estabelece uma experiência elementar de comunhão colectiva.»¹⁹⁸

Com o intuito de aprofundar o conhecimento dos alunos acerca deste património religioso, devem registar-se alguns aspetos significativos. O Santuário de Nossa Senhora da Conceição de Vila Viçosa Rainha e Padroeira de Portugal, ao ficar situado na parte mais alta de Vila Viçosa¹⁹⁹ -a Princesa do Alentejo-, em que a sensação da subida, mas pouco acentuada, proporciona à contemplação e oração, aos pés da Senhora do Castelo. A sua arquitetura religiosa e o seu perfil, de difícil definição, caracteriza-se pelos valores clássicos e naturalistas definidos pelo Humanismo renascentista. O estilo barroco presente abrange o período histórico e um movimento sociocultural em que se estabelecem novas formas de entender o mundo, entender Deus e entender o homem. No seu interior e junto ao altar-mor a imagem gótica, de Nossa Senhora da Conceição, toda em pedra de ançã e de tamanho natural, trazida por Dom Nuno Álvares Pereira de Inglaterra, entronizada no seu camarim. Tradicionalmente coberta por ricos vestidos e mantos oferecidos pelas rainhas e damas portuguesas da Casa Real. Fica situada dentro dos muros medievais do castelo de Vila Viçosa assinalado à época medieval. Nossa Senhora da Conceição de Vila Viçosa é também padroeira da Arquidiocese de Évora. A Igreja é a matriz de Vila Viçosa e conhecida pelo Solar da Padroeira.

¹⁹⁶ D. HERVIEU-LÉGER, *O peregrino e o convertido, a religião em movimento*, 74 e 75.

¹⁹⁷ Cf. A. TEIXEIRA, *Anexo, Quatro dimensões do processo de identificação e transmissão crente (Modelo de Danièle Hervieu-Léger)*, Apontamentos de Alfredo Teixeira para a Unidade Curricular de Património Religioso e Transmissão Cultural.

¹⁹⁸ A. TEIXEIRA, *Não sabemos já donde a luz mana, ensaio sobre entidades religiosas*, Artipol, Águeda, 2004, 53.

¹⁹⁹ C. FILIPE, *Compêndio de Notícias de Vila Viçosa. Composto pelo Padre Joaquim José da Rocha Espanca*, Coleção Callipoartes n.º 1, Cechap, Centro de Estudos, Vila Viçosa, 2016, 42. Vila Viçosa é chamada também *Callipole*, e os seus moradores dizem-se *Calipolenses*. Este nome foi-lhe posto por André de Rezende nas *Antiguidades da Lusitania*, escritas em latim, por não saber o seu autor converteu melhor para a língua dos romanos o termo *Villa Viçosa*, do que adoptando aquele nome, já dado no idioma grego a não menos de três povoações antigas. Vertido à letra, *Calipolle* quer dizer: *povoação formosa*.

5.2.2.1. Polo comunitário-identitário

Segundo Hervieu-Léger este primeiro polo insere-se no «[...] conjunto de marcas sociais e simbólicas que definem as fronteiras do grupo religioso que permitem distinguir “os que pertencem” dos “que não pertencem.»²⁰⁰ Este contexto ganhando contornos de pertença articula-se à época histórica dum país que a enleou. Marca profundamente os seus bens, os seus valores e suas obras ao serviço da missão da Igreja Católica, manifestada por expressões de fé.

O património deste Santuário Nacional situado no Alto Alentejo oferece de forma concreta a tradição *afetiva de um povo* e inovação, que tendo uma particular relevância no desenvolvimento educativo, promove os valores na construção de uma cidadania ativa.

A escolha da visita de estudo ao Santuário de Nossa Senhora da Conceição de Vila Viçosa, Rainha e Padroeira de Portugal, no Alentejo, reflete a memória da cultura de afetividade a uma nação enraizada em símbolos, que ao serem transmitidos num determinado processo histórico lhes confere fecundidade ao sistema herdado, permitindo a comunicação e a transmissão dos valores entre pessoas. A referência mais antiga da devoção à Imaculada em Portugal, remonta a D. Afonso Henriques pela altura da conquista de Lisboa aos mouros (1147) onde prestou culto à Imaculada Conceição a 8 de dezembro de 1147, pela vitória conseguida. Também, em Portugal, através do documento assinado por um Bispo a 17 de outubro de 1320, marcou-se o culto prestado pelo padroado português à Imaculada Conceição. Por volta do século XV, Vila Viçosa assume como primeira localidade onde uma igreja foi mandada erigir pelo Dom Nuno Álvares Pereira, centralizando a dedicação e a devoção à Senhora da Conceição. Em 1640, o rei D. João IV, em circunstâncias muito difíceis para Portugal, quando recuperou a independência aos espanhóis, perdida por 60 anos, defendeu a conceção da Virgem Maria sem pecado, num ato de gratidão por tal acontecimento. Os reis de Portugal a partir dessa data deixam de usar a coroa na cabeça, doravante, apresentando-a, sempre ao seu lado numa almofada. D. João IV desejou dar à Imaculada Conceição um argumento, que A levou a atender pedido alcançado não por mérito próprio mas pelos argumentos, ao ter-se sentido seu filho precisando do auxílio da Senhora sua Mãe. Foi nessa oração que teve a capacidade de se restaurar.

O Papa Clemente X, a 8 de maio de 1671, pelo breve *Eximia dilectissimi* confirma solenemente Nossa Senhora da Conceição como padroeira do reino de Portugal. Por toda a

²⁰⁰ D. HERVIEU-LÉGER, *O peregrino e o convertido, a religião em movimento*, 75.

Europa rejubilou-se o culto criando uma união entre a cristandade. Em 1982, o Papa João Paulo II, pelo seu culto peculiar mariano deslocou-se a Vila Viçosa celebrando Missa Campal e a sua Homília foi dirigida aos agricultores portugueses.²⁰¹ Mais tarde, em 1996 novamente o santo Papa João Paulo II dirigiu uma carta a Dom Maurílio Gouveia, então arcebispo de Évora a propósito da sua peregrinação ao Santuário de Vila Viçosa, onde aludiu o culto mariano por Portugal desde Dom Afonso Henriques, passando por Coimbra até ao monarca D. João IV, pela difusão e consagração à Virgem por todo o Portugal. O povo crente realçou a cantar o hino religioso *Salve Nobre Padroeira* e afirmou o seu empenho: «quanto houver portugueses. Tu serás o seu amor.»

A referência a este polo identifica-se claramente como Portugal sobreviveu à história do seu povo, na permanência viva de uma fecunda cultura e espiritualidade mariana. A sua identidade está no berço da Igreja, que brota de uma devoção mariana, vivida e experienciada pelos percursos devocionais e emocionais, da gente lusa, dos primórdios da fundação de Portugal aos dias de hoje. É um povo que se vê envolvido pelo culto religioso. É por meio desta referência identitária que passa também o processo de socialização. Considerando que a Escola, junto dos encarregados de educação, também é um pilar de formação no que tange ao exercício da cultura religiosa, com este exemplo da identidade cristã do povo português, talvez se possa despertar nos alunos a necessidade de conhecerem melhor as suas raízes religiosas significando melhor os seus valores e sua identidade na própria socialização. Sem voltarmos constantemente às nossas raízes, não é possível compreender tão bem a modernidade e a humanidade.

5.2.2.2. *Polo cultural*

Neste segundo polo Hervieu-Léger retrata a dimensão que:

«Envolve o conjunto dos elementos cognitivos, simbólicos e práticos que constituem o património particular: a doutrina, os livros, os saberes e as suas interpretações, as práticas e os códigos rituais, a história [...] modos de pensamento [...] práticas das comunidades, nos hábitos alimentares, relativos ao vestuário [...] associados ao sistema de crenças, arte, as produções estéticas, os conhecimentos científicos desenvolvidos em ligação com as crenças, etc.»²⁰²

²⁰¹ Cf. HOMILIA DO PAPA JOÃO PAULO, *Santa Missa para os agricultores*, Vila Viçosa 14 de maio de 1982, em http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/homilies/1982/documents/hf_jp-ii_hom_19820514_vila-viosa_po.html (28.06.2014 às 21:09H).

²⁰² D. HERVIEU-LÉGER, *O peregrino e o convertido, a religião em movimento*, 76.

A redescoberta da memória religiosa das culturas como património da humanidade pode dar abertura ao desafio da multiculturalidade. «Seguindo este quadro de ideias, o acesso educativo a uma cultura religiosa pode ser visto como uma forma de “historicização” da experiência do mundo através de dois recursos fundamentais: a narrativa e a genealogia.»²⁰³

Neste contexto encontrei o fio condutor «Ficas para sempre responsável por aquele que cativaste»²⁰⁴ que enalteceu os alunos. Com o dever de não esquecer (frase), tal como o *Manual do Aluno* cita Saint-Exupèry, encontrei a justificação de ligação que envolve a transmissão cultural religiosa de um povo, sem perda da sua identidade.

Neste culto mariano, Portugal guarda desde sempre no seu coração, os acontecimentos festivos e religiosos, que constam do calendário mariano do Solar da Padroeira indo ao encontro da história de Portugal, que se faz sentir na sua narrativa cristã em textos bíblicos. Com também oferece à história religiosa da humanidade a memória desta articulação.

Para registo dos alunos propõe-se dar a conhecer três acontecimentos que o Santuário regista anualmente fazendo memória cultural do povo português.

O dia 25 de março, ainda hoje no Solar da Padroeira de Portugal e sua Rainha é celebrado com missa solene, fazendo recordar aos portugueses o compromisso da régia à Imaculada Conceição.

A 15 de agosto este Santuário celebra uma pequena procissão no seu interior, seguida da Santa Missa Solene em honra à Ascensão do Corpo e Alma de Nossa Senhora aos Céus. Trata-se do segundo acontecimento a registar anualmente. A imagem da Dormição da Virgem, em madeira do século XVII / XVIII, que foi restaurada há relativamente pouco tempo, constitui um notável conjunto escultório interessante pelo tratamento dado ao tema da Dormição da Virgem que se tem conhecimento. Neste lindíssimo conjunto a Virgem aparece deitada de mãos sobre o corpo, levada aos céus numa barca conduzido pelos arcanjos com dístico e emblemas das litánias marianas (formas de oração antigas e populares, inicialmente usadas na sinagoga judaica e depois na Igreja Oriental e mais tarde no Ocidente na Eucaristia. A oração pode ser de louvor, ação de graças). Não está ausente a solução encontrada referente à ascensão do Profeta Elias aos céus no carro de fogo, invocado no ritual da Encomendação da Alma no ofício dos Mortos. De uma excelente qualidade escultória e composicional acumulando uma densidade de sentidos de grande complexidade. A sua presença física enquadra-se nas devoções conventuais da espiritualidade barroca. Curiosamente esta imagem esteve na Exposição de 1998, no Pavilhão do Vaticano.

²⁰³ A. TEIXEIRA, “A exterioridade Deus, Um aproximação à teoria da religião de Régis Debray”, *Didaskalia* 457 (2008) 455-481.

²⁰⁴ *Quero Saber!*, 109.

Por último e o mais significativo dos três acontecimentos é a grande peregrinação anual que se celebra a 8 de dezembro, solenidade da Imaculada Conceição; Rainha e Padroeira de Portugal. A Régia Confraria pela sua carga simbólica é detentora de bens próprios, recebe as esmolas e outras ofertas aplicando no culto à Imaculada. À mesma Confraria é-lhe conferida o estatuto de zeladora contribuindo para o melhoramento da Igreja Matriz tal como: cuidar do espaço, comprar as alfaias religiosas, financiar as obras de remodelação e patrocinar as festas à Virgem que se venera. A Confraria é laica. A veneração do culto a Nossa Senhora da Conceição é grande mesmo antes de 1640 e particularmente sentida pelo Ducado de Bragança. De tal modo que as rainhas e damas portuguesas vestiam-se e assistiam às cerimónias como sendo suas aias. A Régia Confraria tem como objetivo frequentes venerações e exemplos de louvor. Deste modo o apelo à veneração é constante ao longo do compromisso. É-lhe conferida um juiz, um vice-juiz, um secretário, um tesoureiro e três vogais, para cargos administrativos e de bons procedimentos espirituais. O Arcebispo ou por mandato do capelão dá o juramento e aos eleitos o juramento do compromisso.

Desde o tempo de D. João IV a festa de Nossa Senhora da Conceição representa uma importante manifestação pública de veneração à Virgem. No Coro alto debruçam-se sobre as naves as três lindas colchas alusivas a Nossa Senhora. A aia de Nossa Senhora auxiliada por duas senhoras veste a imagem gótica do mais rico manto azul debruado a ouro. São-lhe confiadas as suas jóias e a coroa. No dia 8 às 11 horas é celebrada Missa presidida pelo Senhor Arcebispo e à tarde depois do terço inicia-se a procissão no adro do Santuário em que se seguem as Confrarias, clero, música, carros e cavalaria. Recolhida a procissão, as cerimónias continuam com Missa cantada. Na véspera, à noite e à volta do Castelo realiza-se a procissão das velas. A Vila veste-se para receber as famílias portuguesas e cerca de oito mil peregrinos, nacionais e estrangeiros, de janelas engalanadas com as colchas de tradição. As famílias tradicionais portuguesas reúnem-se em suas casas dando início à preparação do dia da Imaculada. Nas ruas entrelaçam-se os suaves odores a canela, açúcar, limão dos doces conventuais com os assados de borrego. A intenção é levar a um sentimento coletivo.

Para os alunos revelar estes acontecimentos historicizados, apela ao fortalecimento do imaginário próprio dos adolescentes, com o desejo de introduzir uma linguagem simbólica. Na transmissão cultural e cultural religiosa da herança simbólica, resultam muitas identificações da cultura religiosa portuguesa beneficiando a dignidade humana, preservando o património mundial humano. Sendo tarefa fundamental da Escola a educação integral-contínua para o bem comum, contribuindo a colaboração e paz entre os povos e comunidades pluri(inter)culturais, por que não criar uma afinidade com os alunos ao conhecimento da linguagem simbólica?

5.2.2.3. *Polo axiológico*

Na penúltima sequência do estudo da Hervieu-Léger, o terceiro polo «é a aceitação pelo indivíduo dos valores ligados à mensagem religiosa acarretada por uma tradição particular [...]».²⁰⁵ Neste polo assiste-se à construção de uma civilização de valores que implica, necessariamente, a pertença a uma comunidade de fiéis claramente identificada. Reconhecendo que os valores transmitidos pela crença religiosa estão também na base da construção da civilização dos valores, ajuda-se os alunos a compreender melhor um sentido de pertença a uma comunidade e a um povo. Ao tratar-se do reconhecimento dos valores humanos, da liberdade fomentada na harmonia e no diálogo entendido numa resposta à generosidade anterior, pode-se aproveitar de forma improvisada reflexões envolvendo os alunos com perguntas e provocações para os fazer sair de si próprios para a capacidade de perdoar, para a capacidade de renunciar uma ação violenta, despertar o enternecimento dos seus corações adolescentes à luz de uma compreensão mútua assente na caridade, despertar a capacidade para uma dimensão ética no campo cultural religioso, ter a vida nas próprias mãos, tornando-os protagonistas e artifices de uma civilização de valores.

5.2.2.4. *Polo afetivo-emocional*

Por último o método da Hervieu-Léger identifica o polo afetivo-emocional «à experiência afetiva associada à identificação.»²⁰⁶ Esta vivência afetiva ligada ao processo de identificação «[...] produz o sentimento coletivo do “nós”[...]»²⁰⁷ centrado no “acontecimento”.

Sendo o polo principal deste modelo, o universo urbano da atualidade pode ser descrito como um esforço de integração de fragmentos de vida e memórias cristãs, que subsistem heroicamente separados da sua fonte. Assim, as experiências de tipo grupal dependem da capacidade de sustentar o afetivo-emocional, importantes a um sentimento coletivo. É neste polo que se encontra o propósito para «que esta experiência quente que produz o sentimento coletivo do “nós”» através de uma transversalidade histórica de amor de um país marcado

²⁰⁵ D. HERVIEU-LÉGER, *O peregrino e o convertido, a religião em movimento*, 75.

²⁰⁶ *Ibidem*.

²⁰⁷ *Ibidem*, 77.

pelo “lugar”, una-se aos afetos estudados nesta «experiência afetiva religiosa associada à identificação: o sentimento de “fusão das consciências” [...]»²⁰⁸

É fácil explicar aos alunos que a profundidade dos afetos pode levar o ser humano a fazer coisas em que o coração fala mais alto. Neste sentido propõe-se alargar os horizontes dos alunos ao imaginário, ao fazer-lhe sentir no coração que a história de amor do povo português ao passar a ponte da memória transporta uma sentida riqueza dos afetos de um “nós” nesta experiência, que foi crescendo ao longo das aulas desta Unidade Letiva 3. Assim fica tudo mais fácil contar, com o exemplo que nos deixou o rei de Portugal D. João IV, o Restaurador, tendo ao lado o seu filho D. Teodósio aquando da proclamação da Padroeira e Rainha do Reino, Nossa Senhora da Conceição, que toca até aos primórdios do século XX, os ajuntamentos dos jovens universitários em Coimbra e em toda a Europa, onde Maria ocupa o lugar central das suas festividades académicas. Segundo o antropólogo Victor Turner (1920-1983) *communitas*²⁰⁹ indica uma comunidade, neste caso histórico, a comunidade portuguesa religiosa devocional unida pela experiência da comunhão coletiva de uma nação.

É a intimidade em experiências de tipo grupal, que liga ao emocional simbólico dos nossos dias, Vila Viçosa (hoje candidata a Património Mundial da Humanidade) com a magnífica Porta dos Nós, situada à entrada da Vila, do lado direito. É um esplêndido exemplar, de extraordinária robustez com um grandioso nó no topo com quatro anéis e cordas laterais, do estilo manuelino, do século XVI, representa o poder da dinastia de Bragança. Presente na Porta está escrito o lema do Ducado de Bragança: Depois de “vós”, “nós”. A palavra “vós” refere-se à ascendência próxima da dinastia de Bragança, com a importância do “nós” Casa Real que reina. Com este exemplo tão significativo em referências simbólicas portuguesas, ao lugar da memória afetiva e emocional de uma povo, pretende-se cunhar a visita de estudo e o “habitat escolar” para que os alunos possam desejar direccionar o olhar para o relacionamento entre si próprio e o outro, como uma dimensão onde o afeto se torna indispensável ao comportamento humano. A questão afetiva ao estar sempre ligada ao facto de que o comportamento de cada aluno torna-se estímulo para o outro, poderá melhorar os seus comportamentos grupais fora e dentro da sala de aula. O social juvenil ao ser impulsionado pelo desejo de estar, que seja também animado a crescer aos saberes culturais, de quem difere de si, numa condição afetiva, recolhendo um sentimento coletivo de “nós” pela sua

²⁰⁸ *Ibidem*, 76.

²⁰⁹ Cf. «Segundo Turner, a vida social se movimenta a partir de um movimento dialético, envolvendo estrutura social e *communitas*, alimentado pelas práticas rituais.» (V. TURNER, *Liminaridade e communitas*, EA Enciclopédia de Antropologia), em, <http://ea.flch.usp.br/conceito/liminaridade-e-communitas-victor-turner>. (31.07.2017 às 17:05H).

diferenciação e respeito cultural, hoje na escola, amanhã na sociedade. Afinal, são experiências, que sempre convidam a repetir.

5.2.3. O que se pretende com esta visita: Aprendizagens e resultados esperados

O reconhecimento da Escola decorre pela forma como os encarregados de educação e comunidade envolvente toma nota do prosseguimento e expectativa nos estudos dos alunos. A sua valorização é marcada pela prática corrente através da exposição e divulgação dos seus trabalhos e, conseqüentemente pela atribuição de prémios. No empenho dos alunos nas atividades propostas e planificadas pelos professores existe também a preocupação de promover a melhoria. Pensando em rentabilizar os recursos que a escola dispõe para a concretização do objetivo, os corações dos alunos poderão enriquecê-lo com outra experiência mais abrangente, através do impacto da mensagem do “nós” com uma exposição ilustrativa na Escola. Faz-se questão em deixar uma proposta para que a aula seguinte seja denominada: “laboratório de memória afetiva”.

Previamente escolhidos pelos alunos sob a orientação da professora, dividiram-se quatro grupos distintos de alunos, ficando cada grupo responsável pelo seu tema de trabalho ilustrativo. Estes irão fotografar, escolher e selecionar as fotografias mais significativas da visita de estudo, bem como escrever os pequenos textos elucidativos às mesmas para a exposição na Escola. Teremos: “Os pertença” que optaram pela tarefa de registar o património e texto alusivos ao campo religioso calipolense²¹⁰; “Os simbólicos” que pelos registos fotográficos obtidos pelos locais mais simbólicos, passando pela gastronomia e doçaria possam apresentar a herança simbólica portuguesa; “Os fora de série” irão estar sempre atentos à compreensão entre todos, num registo que simbolize este princípio.

Os que visitarem a exposição terão a oportunidade de responder anonimamente a uma tabela onde a numeração das fotos porá descrição do sim ou não: Os “outros, tu e eu” farão as honras da casa através de um registo fotográfico de momentos de afeto e emoção entre alunos e professores, de interajuda, de boa disposição em vários cenários, justificando que vale a pena experienciar o bom convívio em outros ou todos os lugares, dando cor às relações diferenciadas, prescinde-se de um texto elucidativo dando lugar à expressão da fotografia. Com os recursos alcançados pelos alunos, no uso de dispositivos móveis e num conjunto de redatores, ao serem um complemento às aprendizagens em regime presencial num meio

²¹⁰ Natural de Vila Viçosa.

facilitador de socialização, levada a cargo tem o propósito: Ligar a emoção coletiva do sentimento “nós” ancorada na tradição afetiva do lugar da história portuguesa, justificada pela atual existência da comunidade.

«Pode dizer-se que habitar um tradição é ter uma casa, é reconhecer que se semeia em solo arável é a (re)descoberta do lugar de fundação que permite a cultura, Mas sublinhe-se, a conservação da memória implica sempre estratégias de inovação [...]»²¹¹

Ao dar a conhecer, a visita de estudo, na abordagem de uma exposição ilustrativa com pequenos textos, da observância feita pelos alunos, pode-se extrair duas concepções e vivências deste trabalho, a realizar com afinco na Escola. Ajudando a esclarecer a mensagem do estudo dos fenómenos sociais da modernidade religiosa, com o intuito de enriquecer a aprendizagem da Unidade letiva 3 «Riqueza e sentido dos afetos», cada uma apresenta a sua concepção de ligar a emoção coletiva. Uma poderá ser entendida, especialmente, como meio de aprendizagem, e a outra poderá ser encarada com a alegria do lazer pessoal e coletivo dos alunos que constituem a Escola. Todavia, ambas são fundamentais para o equilíbrio de um “nós” enriquecido na afetividade cultural na aprendizagem das várias disciplinas proporcionando uma competência transversal.

Com efeito a disciplina de EMRC permite ao aluno uma nova abertura à aprendizagem relativa ao património humano, artístico e simbólico, que tem a sua matriz cultural e afetiva inscrita na religião cristã, proporcionando-lhe um desenvolvimento harmonioso, «que permite a esta experiência imediata, sensível e afetiva da identificação – e a dimensão cultural que permite a esta experiência instantânea ancorar-se na continuidade legitimadora de uma memória autorizada, quer dizer de uma tradição.»²¹²

5.2.4. Organização pedagógica da visita de estudo

5.2.4.1. Proposta de roteiro

Visita de Estudo: Santuário de Nossa Senhora da Conceição Rainha e Padroeira de Portugal em Vila Viçosa no Alto Alentejo

Discentes: Os alunos da Escola

Docentes: Professora de EMRC e Professores acompanhantes

²¹¹ A. TEIXEIRA, “A exterioridade Deus, Um aproximação à teoria da religião de Régis Debray”, 480.

²¹² D. HERVIEU-LÉGER, *O peregrino e o convertido, a religião em movimento*, 79.

Saída da Escola: Autocarro identificado

Chegada: Acolhimento e Visita ao Santuário

Santuário: “Historicização do Santuário de Nossa Senhora da Conceição de Vila Viçosa Rainha e Padroeira de Portugal ancorada na tradição afetiva” (*PowerPoint* sobre a história, simbologia e cultura do Santuário)

Mata: Almoço na Mata (picnic trazido de casa)

Zona histórica: Passeio pela Vila e ao Paço Ducal (visita guiada)

Despedida

Chegada prevista à Escola

5.2.4.2. *Preparação e organização prévias*

A preparação prévia de qualquer atividade escolar a desenvolver pressupõe um conjunto de etapas a seguir:

Etapa 1: Selecionar o guião de contactos com as identidades responsáveis a visitar, para reunir todas as condições necessárias à realização da visita de estudo;

Etapa 2: Analisar os diversos roteiros e solicitar orçamentos de transportes e locais a visitar;

Etapa 3: Elaborar um prospeto informativo para serem entregues aos encarregados de educação, através dos alunos. Elaborar *–Caderno do Professor–* com orientações e informações úteis para o exercício da atividade a efetuar. Sensibilizar e divulgar nas turmas o objetivo da visita. Contactar os professores, que irão participar na visita de estudo;

Etapa 4: Programar a recolha das inscrições dos alunos e seus valores monetários, bem como a requisição para o transporte;

Etapa 5: Organizar e preparar os meios do acompanhamento, todo o apoio e orientação decorrente da visita de estudo a todos os participantes, salientando os objetivos pretendidos.

A organização de uma visita de estudo requer ainda ações das quais destaco:

Apresentar a proposta da atividade para aprovação;

Tratar do seguro escolar dos alunos;

Conciliar os interesses dos encarregados de educação, dos alunos, das empresas a contactar, da escola e das autoridades.

5.2.5. Dinâmica a desenvolver depois da visita

Com o intuito de valorizar o trabalho dos alunos com a proposta para uma exposição ilustrativa com pequenos textos elucidativos, a ser organizada e entregue oito dias após a realização da visita de estudo, pode ser também produzido outro tipo de materiais beneficiando a comunicação à Escola: Afixação de cartazes feitos pelos alunos e redes sociais da Escola.

Os materiais recolhidos deverão ser classificados e arquivados na biblioteca e mediateca da Escola, com o intuito de enriquecer os recursos escolares. A avaliação dos resultados em atividades fora do “habitat escolar” são importantes em qualquer ato pedagógico, como também em qualquer ato de afetividade. A avaliação coletiva de todo o processo poderá possibilitar a introdução de alterações em experiências futuras. Todavia, dever-se-á ter em conta os aspetos comportamentais dos alunos na iniciativa, no empenho e na interação em grupo.

A avaliação da visita de estudo, enriquecida com a exposição ilustrativa no Pavilhão Nobre da Escola, abrirá espaço aos encarregados de educação e seus convidados a apreciarem e sentirem-se envolvidos pela afetividade que a exposição poderá proporcionar nos seus corações.

É prática pedagógica o uso de questionários para avaliar as competências desenvolvidas pelos alunos. Portanto, propõe-se algumas perguntas: Como avalias a visita de estudo? O que aprendeste nesta visita de estudo? O que mais gostaste? O que menos gostaste?

Conclusão

Ao finalizar este Relatório sobre a vivência pedagógica educacional da minha Prática de Ensino Supervisionada na Escola Básica Damião de Góis em Lisboa, não posso deixar de salientar algumas questões.

Antes de tudo mais, admitir a carga complexa e abrangente das matérias aqui levantadas. Este relatório propõe uma reflexão na procura de respostas. O intuito desta reflexão está na procura de um aprofundamento ligado ao projeto de vida do aluno. A disciplina, ao propor educar para os afetos, desafia o professor no sentido de não só estar atento ao propósito educativo-afetivo, afrontando a consciência para a sua participação, como também a perceber e conhecer o ambiente de relação que se vive na turma. Este tempo constituiu, essencialmente, oportunidade para levantar questões, encontrar caminhos, com o intuito de criar novas estratégias ancoradas numa aprendizagem construtivista, afetiva, valorizando significados diferentes a uma só forma, enleados numa sociedade multi(inter)cultural. Não é tarefa fácil!

E educar é um apelo. É uma preocupação fundamental do mundo. Daí, ser uma vocação do professor acolher o aluno, ajudá-lo a refletir no seu processo de crescimento. Ela permite escutar o nosso interior, levantar interrogações, mostrando também, que estas etapas de crise podem ser oportunidades. Permite aprender a saber investir na nossa identidade com maior zelo, isso implica uma mudança de como nos vemos, de como sentimos o outro e como olhamos o mundo. A missão de professor de EMRC funda-se numa criatividade refletida, promovendo a identidade da disciplina e ajudando a concretizar a sua tarefa educativa na Escola. Por esse motivo, o projeto de Hervieu-Léger, ao fornecer um modelo para trabalhar a «paisagem religiosa contemporânea»²¹³, ajudou-me a ter um fio condutor ao propor uma visita de estudo aos alunos. Esta visita, ao ser depois enriquecida por uma exposição ilustrativa aberta à comunidade, permite que todos se sintam animados por estes laços de afeto cultural. As ferramentas de trabalho, ao serem aplicadas no projeto de vida de cada aluno, servem para ampliar os horizontes do conhecimento aos elementos básicos que fazem parte do fenómeno religioso, suas raízes, seus valores, suas experiências, suas expressões da religiosidade humana, em busca do sentido de vida. Nesta abordagem torna-se interessante perceber que a Escola sente os primeiros desafios de transmissão cultural às novas gerações. Ampliar o conhecimento a uma linguagem que requeira uma afinidade com o adolescente para ir ao

²¹³ D. HERVIEU-LÉGER, *O peregrino e o convertido, a religião em movimento*, 34.

encontro dos princípios, referências e memória históricas, historicidade bíblica e comunitária. A arte da linguagem, como forma simbólica, é uma realidade por meio do qual a pessoa exprime os seus sentimentos, promove valores, humaniza a pessoa, no caso presente os alunos, na interação com o outro, cultivando a autenticidade, a sinceridade e a comunicação. Qual será a melhor forma de se poder ajudar a construção da pessoa, a edificar uma comunidade mais humanizadora, no caso presente aos nossos alunos? De uma forma mais estimulante o aluno vivencia e interage com os seus pares e professores uma nova experiência numa pertença a um “nós” mais abrangente. Com objetivo de prevalecer a formação integral e permanente, esta formação proposta decerto ajudará o aluno a compreender-se melhor e a entender o outro, “escutando” a preferência ao seu posicionamento ético, responsável, respeitoso e alegre perante a vida.

Seja-me permitido no fim da conclusão deste relatório citar a poetiza Florbela Espanca nascida em Vila Viçosa a 8 de dezembro e falecida em Matosinhos também a 8 de dezembro, transladada para o cemitério de Vila Viçosa, pelos amigos, retrata bem o drama ainda hoje vivido por aqueles que amam profundamente, ou seja, daqueles que conhecem a riqueza e o sentido dos afetos.



Florbela Espanca, (1894-1930)

Quem sabe?

*Queria tanto saber quem sou!
Quem me enfeitou neste caminho escuro?
Queria tanto saber porque seguro
Nas minhas mãos o bem que não é meu!*

*Quem me dirá se, lá no alto, o céu
Também é para o mau, para o perjuro?
Para onde vai a alma, que morreu?*

Queria encontrar Deus! Tanto o procuro!

*A estrada de Damasco, o meu caminho,
O meu bordão de estrelas de ceguinho,
Água da fonte de que estou sedenta!*

*Quem sabe se este anseio de eternidade,
A tropeçar na sombra, é a verdade,
É já a mão de Deus que me acalenta?*

(Sonetos²¹⁴)

²¹⁴ F. ESPANCA, *Sonetos*, Edição Integral, Porto, 1960, 127.

Bibliografia

1. Documentos do magistério

BENTO XVI, PP., *Deus Caritas Est – encíclica: Introdução e comentários de Angelo Scola*, Princípia Editora Lda., Estoril, 2006, 1-42.

BONAVENTURA, SANCTUS Sententiarum, Liber III, dist V, Art. II, Quest II, in IDEM, *Opera omnia*, Tomus III, Ad Claras Aquas (Quaracchi), Florentia, 1887.

CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA, Gráfica de Coimbra, Lda., Coimbra, 1999.

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, “Carta Pastoral Educação: direito e dever – missão nobre ao serviço de todos”, CEP (2002).

FRANCISCO, PP., *Carta encíclica Laudato si’, sobre o cuidado da casa comum*, Paulinas Editora, Prior Velho, 2015, 1-246.

FRANCISCO, PP., *Carta encíclica Lumen Fidei*, Paulinas Editora, Prior Velho, 2013, 1-60.

2. Documentos curriculares

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. DINIS, *Projeto Educativo 2014-2018*, Lisboa.

CARVALHO, C. S., PEDRINHO, D., URBANO, E., MOITA, F., AMBROSIO, J., *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, Finalidades, metas, objetivos e conteúdos*, Gráfica Almondina, Moscavide, 2014.

CORDEIRO, A., MOITA, F., DIAS, J. L., PORUGAL, M., *Quero Saber! Manual do Aluno 7º ano, Educação Moral e Religiosa Católica*, Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã, Lisboa, 2015.

MOITA, F. A. T., CORDEIRO, A. J. M., DIAS, J. L. P., ROCHA, M. F. A. P. B., PORTUGAL, M. M. A. S., *Desafios Manual do Professor 7º ano*, Educação Moral e Religiosa Católica, Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã, Lisboa, 2009.

NUNES, T. P. B. S., SANTOS, A. F., OLIVEIRA, A. C. G., MARCELINO, A. B., CABRAL, A. M. A., *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, ensinios básico e secundário*, Gráfica Almondina, 2007.

3. Estudos e Monografia

ARENDS, R. I., *Aprender a ensinar*, McGraw-Hill Interamericana de España, S.A.U., Espanha, 2008.

CARDOSO, J., *O professor do futuro*, Guerra e Paz, Editores, S.A., Lisboa, 2013.

CARVALHO, C., *Educação da Sexualidade Guia para educadores*, Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã, Lisboa, 2008.

CASTERMAN, J-B., “Para teres êxito na vida sentimental e sexual”, *Edições Salesianas* (2012) 1-8.

CENCINI, A., *Por amor com amor en el amor*, Sociedad de Educación Atenas, Madrid, 1996.

COSTA, B., “O movimento litúrgico”, *Didaskalia*, Volume XL, fascículo 2, (2010) 135-156.

DUQUE, J., “Do sentimento de si ao sentimento do Outro”, *Theologica* II série, vol. XLVI, Fasc. 1, (2011), 15-29.

DUQUE, J., WÉNIN A., “Estudos” “Gramática dos afectos”, *Theologica* II série, vol. XLVI, Fasc. 1, (2011), s/n.

ESPANCA, F., *Sonetos*, Edição Integral, Porto, 1960.

FILIPE, C., *Compêndio de Notícias de Vila Viçosa. Composto pelo Padre Joaquim José da Rocha Espanca*, Coleção Callipoartes n.º 1, Cechap, Centro de Estudos, Vila Viçosa, 2016.

FLORISTÁN, C., “Espiritualidade”, in J. J. TAMAYO, (Org.), *Novo Dicionário de Teologia*, Paulus, São Paulo, 2009.

HERVIÈU-LÉGER, D., *O peregrino e o convertido, a religião em movimento*, Gradiva-Publicações, Lda., Lisboa, 2005.

JOUVENT, R. “Afecto”, in R. DORON, F. PAROT, (Coord.) *Dicionário de Psicologia*, CLIMEPSI Editores, Lisboa, 2001.

LACROIX, X., *Le corps de chair. Les dimensions éthiques, esthétiques et spirituelle de l'amour*, Les éditions du Cerf, Paris, 1992.

LE BRETON, D., *Sinais de identidade. Tatuagens, piercings e outras marcas corporais*, Miosótis, Lisboa, 2004.

MACHADO, J. P., (Coord.), “Desafio”, in *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*, Volume IV, Amigos do Livro, Lisboa, 1981.

MANNOUN, C., *Amar os adolescentes*, Quadrante, São Paulo, 2005.

MAUCO, G., *A educação afectiva e caracterial da criança*, Livros Horizonte, Lisboa, 1975.

MENDONÇA, J. T., *Mística do instante o tempo e a promessa*, Paulinas Editora, Prior Velho, 2014.

NEUMANN, K., “Amor”, in A. BERLEJUNG, A. FREVEL, C. (Orgs.) *Dicionário de termos teológicos fundamentais do Antigo e do Novo Testamento*, Edições Loyola Jesuítas, São Paulo, 2011.

NUNES, T., “O lugar do Ensino Religioso Escolar no Sistema Educativo”, *Pastoral Catequética*, 19 (2011) 99-115.

OLIVEIRA, A., *Um ano a caminhar com São Paulo – Propostas da Conferência Episcopal Portuguesa para a vivência do Ano Paulino*, Gráfica de Coimbra, Coimbra, 2008.

PAIS, J., *Jovens e Rumos*, Imprensa de Ciências Sociais, Lisboa, 2011.

PAIS, J., *Sexualidade e afectos juvenis*, Imprensa de Ciências Sociais, Lisboa, 2012.

REIMÃO, C., “Afectividade e alteridade”, *Didaskalia*, Volume XXXV, fascículos 1 e 2 (2005) 555-567.

ROCHA E MELO, L., *O vento sopra onde quer, Notas espirituais*, Editorial, A.O. Braga.

SESBOÛE, B., *Pensar e viver a fé no terceiro milénio, convite aos homens e mulheres do nosso tempo*, Gráfica de Coimbra, Lda., Coimbra, 1999.

SPADARO, A., *Ciberteologi@ - Pensar o cristianismo na era da Internet*, Paulinas Editora, Prior Velho, 2013.

TEIXEIRA, A., “A exterioridade Deus, Um aproximação à teira da religião de Régis Debray”, *Didaskalia* (2008) 455-481.

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

TEIXEIRA, A., *Não sabemos já donde a luz mana, ensaio sobre entidades religiosas*, Artipol, Águeda, 2004.

4. Webgrafia

ABREU, L., OLIVEIRA, M., CARVALHO, T., MARTINS, S., GALLO, P., REIS, A., *Rev. Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 20(2) 2010, 361-366, em

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v20n2/18.pdf>.

BIAGOLINI, C. H., *Começando Bem. Frases e Pensamentos - Ecologia*, Clube de autores, Livros no Google Play, 2013, em

https://books.google.pt/books?id=pYJJBQAAQBAJ&pg=PA82&lpg=PA82&dq=de+quem+%C3%A9+esta+frase:+se+n%C3%A3o+se+regar+a+planta%E2%80%A6+n%C3%A3o+cresce:+se+n%C3%A3o+amar%E2%80%A6+morre.+Assim+s%C3%A3o+as+plantas;+assim+s%C3%A3o+as+pessoas?&source=bl&ots=Wf7DAQ8gJ9&sig=HlqvhAZU5LeRhPZ063OSsb9sx2E&hl=pt-PT&sa=X&ved=0CDMQ6AEwA2oVChMIxI-g8aaXxwIVDHIUCh09_AK6#v=onepage&q=de%20quem%20%C3%A9%20esta%20frase%3A%20se%20n%C3%A3o%20se%20regar%20a%20planta%E2%80%A6%20n%C3%A3o%20cresce%3B%20se%20n%C3%A3o%20amar%E2%80%A6%20morre.%20Assim%20s%C3%A3o%20as%20plantas%3B%20assim%20s%C3%A3o%20as%20pessoas%3F&f=false.

CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA, *A profissão de fé, A resposta do homem a Deus*, Primeira Parte, Capítulo III, em

http://www.vatican.va/archive/cathechism_po/index_new/p1s1c3_142-184_po.html.

CONCÍLIO ECUMÉNICO VATICANO II, *Declaração Gravissimum Educationis sobre a educação cristã*, em

http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_po.html

JOÃO PAULO II, PP, *Carta Encíclica, Evangelium Vitae* – Roma, junto de S. Pedro, 25 de março de 1995, em

http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_25031995_evangelium-vitae.html.

JOÃO PAULO, PP, *Exortação Apostólica Familiaris Consortio*, em

http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_19811122_familiaris-consortio.html.

HOMILIA DO PAPA JOÃO PAULO, *Santa Missa para os agricultores*, Vila Viçosa 14 de maio de 1982, em

http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/homilies/1982/documents/hf_jp-ii_hom_19820514_vila-viosa_po.html.

PAPA FRANCISCO, *Solenidade de Pentecostes, Regina Cæli*, Praça de São Pedro, domingo, 15 de maio, 2016, em

https://w2.vatican.va/content/francesco/it/angelus/2016/documents/papa-francesco_regina-coeli_20160515.html.

PARÓQUIA OLIVAIS SUL, *História e Geografia*, em

<http://www.paroquiaolivaissul.pt/quem-somos/a-paroquia>.

PEDRO, J., *O olhar da psicologia*, em

<http://psicob.blogspot.pt/2008/06/hospitalismo.html>.

RIVAROL, A. *Citador*, em

<http://www.citador.pt/frases/a-gramatica-e-a-arte-de-arredar-as-dificuldades-d-antoine-rivarol-1578>.

SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, *Orientações educativas sobre o amor humano. Linhas gerais para uma educação sexual*, em,

http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_d oc_19831101_sexual-education_po.html.

SISTEMA DE INFORMAÇÃO PARA O PATRIMÓNIO ARQUITETÓNICO, *Bairro dos Lóios/Zona N2 de Chelas/Plano Parcial de Urbanização da Zona, N2 – Portugal, Lisboa, Marvila*, em

http://www.monumentos.pt/Site/APP_PagesUser/SIPA.aspx?id=29302.

TURNER, V., *Liminaridade e communitas*, EA Enciclopédia de Antropologia, em,

<http://ea.ffiich.usp.br/conceito/liminaridade-e-communitas-victor-turner>.