



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
FACULDADE DE TEOLOGIA
Instituto Universitário de Ciências Religiosas

MESTRADO EM CIÊNCIAS RELIGIOSAS
Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica

MARIA ALZIRA SARAIVA DE SOUSA

**A adolescência como cultura no contexto da
disciplina de Educação Moral e Religiosa
Católica**

**Um itinerário pedagógico a partir da Unidade Letiva 3
«Riqueza e sentido dos afetos» do sétimo ano de
escolaridade**

**Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada
sob orientação de:
Professor Doutor Alfredo Manuel Matos Alves Rodrigues Teixeira
e
Mestre Juan Francisco Ambrosio**

**Lisboa
2013**

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	3
1. Desafios e oportunidades na Prática de Ensino Supervisionada	5
1.1. O contexto pedagógico e educativo dos alunos	6
1.2. A Prática de Ensino Supervisionada	8
1.3. Rumo à identificação de questões	13
1.4. A religião e os desafios das novas gerações	15
1.5. A arte do professor de EMRC – “tocar a corda sensível do coração”	22
2. Elementos caracterizadores da adolescência como cultura	26
2.1. Traços indelévels do <i>adolescere</i>	28
2.2. O adolescente entre o “eu” e a “imagem de si”	30
2.3. A relação com os outros - a família, os amigos, o mundo e a escola	33
2.3.1. A família – entre autonomia e independência	33
2.3.2. A influência dos grupos de pares	35
2.3.3. A relação com o mundo	37
2.3.4. Na escola, no âmbito de uma hierarquia de valores em mudança	38
2.4. O adolescente e o religioso	40
3. O papel da escola e na sociedade e da EMRC na escola	43
3.1. A Escola e os desafios ao ensino religioso	43
3.2. EMRC – educar ao sentido da vida	46
3.3. Uma porta aberta à identidade religiosa	49
4. Proposta de Atividade: “Viagem à Terra do Nunca”	52
4.1. Enquadramento da atividade	52
4.2. Objetivos da atividade	53
4.3. Implementação da atividade – Guião para o Professor	54
CONCLUSÃO	63
BIBLIOGRAFIA	65

INTRODUÇÃO

O presente Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, intitulado *A adolescência como cultura no contexto da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica. Um itinerário pedagógico a partir da Unidade Letiva 3 «Riqueza e sentido dos afetos» do sétimo ano de escolaridade*, remete-nos para um conjunto de desafios com que se depara o docente no início da sua prática letiva, para conjugar a cultura da escola com a cultura da universidade, o terreno da missão de educar com o núcleo do saber científico e pedagógico que procura preparar profissionais competentes, idóneos e reflexivos no exercício da prática letiva.

Tendo como propósito estudar a adolescência como cultura e os desafios que esta lança à Escola e, de forma especial, à Educação Moral e Religiosa Católica, seguir-se-á de perto artigos recentes e livros de vários autores da área da sociologia e antropologia, que abordam a categoria da adolescência como cultura, na sua relação com os desafios da transmissão cultural e do universo religioso no contexto escolar. Na revisão bibliográfica do âmbito da teologia e da pedagogia pretende-se identificar as grandes questões que as novas gerações colocam a estas áreas do saber e da prática.

Nesta perspetiva, o início do trabalho visa fazer uma ligação entre a Prática de Ensino Supervisionada realizada na Escola Secundária Fernando Lopes-Graça e a caracterização dos alunos, chamando ao contexto deste Relatório o papel que teve de relação com a definição das problemáticas em questão. Conhecidas as características da turma, o percurso da reflexão expõe o contexto familiar e sociocultural de partida e o percurso escolar dos alunos, procurando destacar as maiores implicações que estes traços têm na planificação e na ação educativa em sala de aula, assim como aferir a sensibilidade que os alunos demonstram em relação à disciplina.

No sétimo ano de escolaridade, o Programa de Educação Moral e Religiosa Católica propõe uma unidade letiva que coloca os alunos em contacto com a descoberta da adolescência e das transições desta fase do desenvolvimento, com a reflexão sobre as capacidades que os adolescentes devem adquirir na construção da identidade pessoal, pois que se confrontam com as grandes opções que virão a orientar toda a existência. No segundo ponto do trabalho, fala-se precisamente da adolescência como cultura e da importância que a família, os amigos, a escola, os meios de comunicação e a realidade

circundante têm na construção da identidade do adolescente. Procura-se perceber o que exige ir ao encontro da adolescência como cultura, tendo em consideração que esta categoria sociológica tem apenas algumas dezenas de anos. Passar-se-á a uma análise da sociabilidade dos adolescentes, procurando reconhecer o que estas características solicitam ter em consideração na abordagem da disciplina e na missão do professor.

O itinerário do aprofundamento do ponto três, partindo do pressuposto que os adolescentes necessitam de colocar questões e de compreender a realidade, passará por indagar se a escola é um espaço favorável para este confronto e procura de sentido, nomeadamente na fase da adolescência. Perante os desafios que a adolescência lança ao contexto educativo, nomeadamente o prolongamento desta fase e o conjunto de transições que parecem não ter fim, é crucial saber até que ponto se reconhece que a Educação Moral e Religiosa Católica desempenha um papel específico e importante na escola, dotando o itinerário educativo de critérios de interpretação cristã da realidade e da construção da pessoa, que contribuem inegavelmente para a edificação da comunidade humana. Estará o professor de Educação Moral e Religiosa Católica consciente da responsabilidade que tem em ajudar os alunos a reconhecerem que a dimensão religiosa é constitutiva do ser pessoa?

O presente estudo conclui com a proposta de uma atividade ao ar livre, uma caminhada do adolescer, que tem como finalidade destacar as categorias do encontro, da relação, da confiança e da reflexão, como elementos imprescindíveis para uma ação educativa que pode ir muito além das fronteiras da sala de aula, principalmente no quadro evolutivo da adolescência. A “Viagem à Terra do Nunca”, ou “Caminhada do Adolescer”, visa consolidar e complementar os conhecimentos e capacidades trabalhados em sala de aula ao longo da unidade letiva 3 - “Riqueza e sentido dos afetos”. Trata-se de uma atividade relativamente à qual seria importante o contributo de vários atores socializadores, pais e professores de várias áreas disciplinares. A Escola prepara os alunos para uma sólida e harmoniosa integração na sociedade e nela a Educação Moral e Religiosa Católica terá cumprido o seu papel se vier a ser reconhecida pela sua ação educativa integral orientada pela sabedoria cristã na formação dos adolescentes a ela confiada.

1. Desafios e oportunidades na Prática de Ensino Supervisionada

Desafiada por enormes mudanças sociais, culturais e económicas, a educação é hoje uma missão complexa na sua especificidade de atuar uma formação humana integral. Eis porque é importante que a Escola ofereça uma proposta educativa integral, a fim de garantir aos alunos a ajuda necessária para poderem refletir sobre as questões fundamentais da existência humana e para estarem aptos a integrar a comunidade humana e a exercer uma cidadania ativa com responsabilidade e confiança. Na esteira do desejo já formulado pela *Declaração Gravissimum Educationis*, do Concílio Vaticano II, sobre a educação cristã, proclama-se num quadro do direito à educação das crianças e adolescentes, que a verdadeira educação visa a formação da pessoa humana em ordem ao seu fim último e, ao mesmo tempo, ao bem das sociedades de que o homem é membro e em cujas responsabilidades, uma vez adulto, tomará parte¹.

Neste horizonte educativo, a Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC)² tem a oportunidade de ir ao encontro da profunda inquietação do ser humano aberto à dimensão da transcendência, ao mesmo tempo que continua a lançar amplos desafios pessoais, de exigência na ação e de crescimento na fé à grande maioria dos professores que lecionam a disciplina. O mestrado em Ciências Religiosas, na especialização em ensino de Educação Moral e Religiosa Católica, que a Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa tem proporcionado, vai ao encontro da exigência de uma formação qualificada. O leque de competências adquirido com a formação académica, não se confina ao campo científico dos âmbitos da Antropologia, da Sociologia, da Psicologia, da Teologia, da História, da Pedagogia e das Ciências Humanas, como também incide na capacidade organizativa e na competência reflexiva do professor na sua prática letiva. E como bem o explicita a Conferência Episcopal Portuguesa, a qualidade da atividade docente não deve ser uma preocupação a considerar apenas no início da carreira docente, ou no estrito cumprimento de requisitos. Cada professor deve sentir-se responsável pelo empenho no progresso da sua própria qualificação, no aperfeiçoamento do seu ensino, na coerência do testemunho cristão e na

¹ Cf. CONCÍLIO ECUMÉNICO VATICANO II, *Declaração sobre a educação cristã (Gravissimum Educationis)*, 1, in http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_po.html consultado a 12 de maio de 2013, 19h00.

² No decurso do texto emprega-se a sigla EMRC sempre que se referir à disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica.

fidelidade à Igreja³, o que é fundamental para o desafio da dignificação da EMRC e para os bons resultados da sua lecionação.

Uma via concreta para que o professor de EMRC possa desempenhar um papel pedagógico decisivo no contexto da escola, é proporcionar aos alunos um espaço de confiança no qual cada um deles consiga aproximar-se da sua própria experiência de vida e decidir-se a crescer em humanidade. Para assegurar esta via, é necessário ter um bom conhecimento dos alunos e uma atenção fundamental para que eles desenvolvam um processo de aprendizagem bem conseguido enquanto construtores da sua aprendizagem.

1.1. O contexto pedagógico e educativo dos alunos

O percurso da prática de ensino supervisionada e o conhecimento da realidade dos alunos enquanto construtores da sua aprendizagem, possibilitarão entender o contexto que deu origem às questões propostas neste trabalho.

Tendo concluído a componente curricular de mestrado em Ciências Religiosas – especialização em ensino de Educação Moral e religiosa Católica, a Prática de Ensino Supervisionada⁴ no núcleo da Escola Secundária Fernando Lopes da Graça, na Parede, foi o espaço de diálogo entre as temáticas do Relatório final e a prática letiva. A equipa da prática de ensino supervisionada era constituída por um pequeno grupo de três elementos – dois professores em formação e a Professora Cooperante.

A turma de EMRC deste núcleo de estágio era constituída por doze alunos. A maioria provém de escolas próximas e desloca-se a pé. Apenas três alunos afirmaram utilizar veículo próprio como meio de transporte para a escola. Na primeira reunião de trabalho, percebeu-se que quatro alunos já tinham uma retenção no ensino básico. Contam-se quatro alunos de nacionalidade estrangeira – três brasileiros e uma guineense – e uma aluna que é filha de pai português e mãe canadense. Acresce referir que outra

³ Cf. CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *A Educação Moral e Religiosa Católica. Um valioso contributo para a formação da personalidade*, Secretariado Geral do Episcopado, Lisboa, 2006, 7.

⁴ Em anexo, um CD com o Portefólio da Prática de Ensino Supervisionada, que retrata a experiência pedagógica ao longo do ano letivo 2010/2011.

das alunas tem nacionalidade portuguesa, mas até ao ano letivo 2010/11 esteve em Espanha, onde o pai era emigrante. Sete alunos completaram doze anos de idade em 2010, cinco deles depois do início das aulas, o que corresponde à idade normal de um aluno no sétimo ano de escolaridade. Há quatro alunos que já completaram treze anos e uma aluna com catorze anos de idade.

À exceção da aluna canadense, os restantes revelam dificuldades em compreender e expressar-se corretamente em português, sendo o caso mais notório o da aluna de nacionalidade guineense. Perante esta evidência perguntou-se aos alunos na primeira aula quais eram as disciplinas em que sentiam maior dificuldade, ao que referiram a Língua Portuguesa, o Inglês e a Matemática, cada uma delas mencionada por quatro alunos. A disciplina mais vezes mencionada como preferida foi Educação Física, logo seguida de Ciências Naturais. Quanto ao apoio familiar no estudo, apenas três alunos afirmaram estudar com a ajuda de alguém, tendo os restantes referido que realizavam as tarefas escolares sozinhos.

Num questionário⁵ aplicado pela diretora de turma, no que diz respeito às habilitações literárias dos membros do agregado familiar, depreendeu-se que a grande maioria (sete) dos alunos não possui um conhecimento claro da situação, sendo que dois alunos afirmam que os pais terminaram a faculdade, outros dois mencionaram que completaram o 12.º ano e um dos alunos referiu que a mãe concluiu o 1.º ciclo do ensino básico. No que respeita à ocupação profissional dos pais, os alunos transmitem uma ideia mais clara sobre o assunto. Há três pessoas com ocupação ligada à construção civil (pintor e operário), uma esteticista, um empregado de mesa e uma secretária. Outras profissões mencionadas são professor, por três alunos, militar e farmacêutico. A mãe de um dos alunos estava desempregada.

Quanto ao escalão de rendimento familiar, há pouco a concluir com base nos dados do questionário supramencionado. O que os próprios alunos referem é que não compram o manual da disciplina de EMRC porque não têm apoio suficiente do SASE - Serviço de Ação Social Escolar – que trata dos subsídios de estudo, nomeadamente, para assegurar a alimentação no refeitório da escola e conceder apoio para outros

⁵ Tivemos acesso a estes registos por especial gentileza da Escola, mediante o nosso compromisso e dever de confidencialidade relativamente à informação de cada aluno, pelo que não se referem elementos que respeitem à sua identificação.

materiais escolares. Por conseguinte, apenas dois alunos adquiriram o manual de EMRC, facto que teve incidência nas estratégias a planificar.

No campo que respeitava às suas ocupações de tempos livres, os alunos assinalaram como primeira ou segunda ordem de preferência o jogar computador/navegar na Internet (cinco alunos). A esta ocupação segue-se, estar com os amigos, ouvir música, ver televisão, praticar desporto e ir ao cinema. As restantes alternativas mencionadas no questionário constituíram a última opção ou nem sequer foram classificadas.

Com a intenção de completar a informação sobre a turma, em diálogo com os alunos, percebeu-se que sete alunos afirmam como grande expectativa concluir a faculdade, enquanto quatro pretendem apenas terminar o 12.º ano. Quanto às aspirações profissionais, um aluno afirma não ter noção sobre o que gostaria de exercer, quatro alunos manifestam o desejo de serem médicos e as outras ocupações mencionadas são a de arquiteto, professor, enfermeiro, bancário, cantora, atriz e técnico de informática. Outros dois alunos declaram que gostariam de ser biólogos.

Não obstante ser uma turma de dimensão reduzida, o grupo revelava, desde logo uma significativa diversidade cultural, de género e socioeconómica, um facto comum da complexa realidade atual e um desafio à educação. Numa reunião da equipa do núcleo de estágio referiu-se a importância em ter atenção a atitudes que pudessem transparecer preconceitos e estereótipos por parte dos professores. Perante a diversidade do grupo, a prática de ensino supervisionada possibilitará ter uma noção mais clara acerca da relevância cultural do programa de EMRC.

1.2. A Prática de Ensino Supervisionada

Ao longo da prática de ensino supervisionada, na tarefa de planificação e preparação das aulas, assim como na reflexão crítica e na avaliação das mesmas e nas reuniões da equipa do núcleo, foram surgindo algumas questões que impulsionaram o horizonte de aprofundamento deste trabalho.

Uma das questões prende-se com a necessidade de o professor ter um bom conhecimento dos alunos para compreender como é que eles aprendem. Richard Arends

na sua reconhecida obra *Aprender a Ensinar* expõe, a partir de diversas perspetivas, que o professor habilitado para ensinar, no contexto atual, terá que ser um professor reflexivo, capaz de desempenhar adequadamente as suas funções enquanto agente promotor da integração do aluno na escola. Para tal, o professor terá de conhecer e saber gerir o património multicultural dos alunos⁶, sendo requisito fundamental na gestão dessa diversidade dos alunos em sala de aula, uma planificação que possibilite adaptar o currículo às necessidades de todos os alunos⁷. Tal como salienta Arends, os professores

“devem esforçar-se por obter uma boa base de conhecimentos, o que na realidade acontece às crianças com necessidades educativas especiais e àquelas oriundas de diferentes culturas, quando frequentam a escola, assim como os melhores métodos para trabalhar com essas mesmas crianças e jovens”⁸

e devem desenvolver uma atenção especial para adaptar o seu ensino a estilos e preferências de aprendizagem, assim como ao modo de funcionamento do cérebro. Fundamentalmente, está em questão a tarefa de equidade e diferenciação da escola e a responsabilidade do professor, que podem assegurar a diminuição das desigualdades que afetam a sociedade. No Programa de Educação Moral e Religiosa Católica este cuidado está também presente, indo ao encontro dos argumentos⁹ que o autor apresenta para justificar que estas preocupações têm de ser objeto de atenção por parte da escola e dos professores¹⁰. Antes de mais, porque como cidadãos os professores têm o dever de trabalhar em prol do bem público e a sua parte está em assegurar que todos os jovens tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem. Além disso, e como refere Arends, há que acreditar no poder da educação como via para uma vida de sucesso.

Já no século XIX o pedagogo João Bosco¹¹ referia-se à educação como um instrumento fundamental para a melhoria da sociedade. Esta via mestra de promoção

⁶ Cf. Richard I. ARENDS, *Aprender a Ensinar*. Tradução de A. Faria, McGrawHill, Lisboa, 2008, 7.^a edição. Focamos a atenção no Capítulo 2: a aprendizagem do aluno em salas de aula diversificadas.

⁷ *Ibidem*, 66.

⁸ Richard I. ARENDS, *Aprender a Ensinar*, 43.

⁹ Cf. Richard I. ARENDS, *Aprender a Ensinar*, 44.

¹⁰ Cf. COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, Ensinos Básico e Secundário*, Secretariado Nacional da Educação Cristã, Lisboa, 2007, 27-28.

¹¹ João Bosco nasceu no Piemonte, no norte da Itália, em 1815. Aos nove anos teve um sonho que ficou profundamente marcado na sua memória. Nele anteviu a sua futura missão de educador da juventude. Para realizar a sua missão, João Bosco precisava de pessoas decididas. Fundou a Congregação Salesiana a 18 de dezembro de 1859, formada por Salesianos irmãos e padres e o Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora (FMA), juntamente com Madre Mazzarello, para a educação das raparigas, em 1872.

dos jovens num contexto social em que a situação da classe operária era desoladora e a crise social era evidente, ao visitar as prisões e verificar a situação em que se encontravam centenas de jovens, Dom Bosco – tal como era apelidado como sacerdote – torna-se consciente dos males que caracterizavam a sociedade do seu tempo. Foi neste contexto que iniciou a sua missão educativa e pastoral, através de um método e estilo educativo que o tornou conhecido – o Sistema Preventivo. Para João Bosco, era preciso formar os jovens, qualificá-los com o estudo e uma profissão, tornando-os “bons cristãos e honestos cidadãos”, através da promoção humana e da educação à fé sustentada na tríade razão, a religião e a “amorevolleza” (palavra italiana que não tem uma tradução direta. É uma combinação entre amor com doação, educação, dedicação e presença). A relação educativa era o âmago da sua ação, pelo que como concluiu Dom Bosco, não basta que as crianças sejam amadas é preciso que elas se sintam amadas e é isso que faz a diferença. Foi à luz desta intuição, que a preocupação de partida foi conhecer melhor cada um dos alunos de EMRC, pois do conhecimento nasce a relação e na relação constrói-se a confiança.

Tal como consta no Portefólio da prática de ensino supervisionada¹², a fase etária dos alunos que corresponde ao sétimo ano de escolaridade é marcada pela curiosidade e pela vontade em descobrir novos mundos, assim como pela carga emocional que os contextos de grupo oferecem. Optou-se por começar o ano letivo pela Unidade Letiva 1 do Programa de EMRC do sétimo ano – As Origens. Esta unidade letiva era uma oportunidade para averiguar a apetência dos alunos pela descoberta do mundo, propondo-lhes uma chave de leitura cristã da realidade, no desafio do diálogo entre a ciência e a religião, levando o aluno a aprofundar questões essenciais da existência humana, proporcionando uma ótica de leitura em profundidade da realidade. Quanto à

Atualmente, a família salesiana constitui-se por mais de trinta grupos oficialmente reconhecidos que se propõem seguir a espiritualidade e a missão propostas por São João Bosco.

Em 1841 foi ordenado sacerdote, em pleno “Risorgimento Italiano”, época em que se realçava a cultura intelectual, influenciada pelo Iluminismo. Assistemática e cheia de potencialidades, a experiência pedagógica do Sistema Preventivo proposto por Dom Bosco oferece critérios seguros de método para uma permanente inovação. Já muito se escreveu sobre ela e, com autoridade, em anos recentes, pelo historiador salesiano Pietro Braido - BRAIDO, *Dom Bosco, padre dos jovens no século da liberdade*. Editora Salesiana, São Paulo, 2008, 679 - a propósito da nova evangelização, nova educação, novo sistema preventivo. Conclui o autor que este é realmente um “sistema aberto”. A atualização da educação salesiana passa pelo dar novo significado aos elementos educativos privilegiados por Dom Bosco, como o respeito, a ética, o ambiente educativo traduzido no espírito de família, o trabalho em rede, a solidariedade e a competência e proporciona um maior diálogo com a heterogeneidade das realidades de hoje.

¹² Cf. Portefólio da Prática de Ensino Supervisionada, em anexo, 11.

Unidade Letiva 3 – “Riqueza e sentido dos afetos” – considerou-se por bem deixá-la para um momento posterior, quando a interação no grupo já fosse mais consistente. Este contexto relacional, permitir-nos-ia abordar num patamar de maior confiança temas como a amizade, a relação entre pares, a sexualidade, a relação com os pais, a autonomia e a relação com Deus.

As competências específicas¹³ de EMRC a privilegiar na Unidade Letiva 3 foram as seguintes:

1. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.
2. Questionar-se sobre o sentido da realidade.
3. Equacionar respostas à questão do sentido da realidade, a partir da visão cristã do mundo.
5. Interpretar produções literárias que utilizam ou aludem a perspetivas religiosas ou a valores éticos.
6. Interpretar criticamente episódios históricos e factos sociais, a partir de uma leitura da vida fundada em valores humanistas e cristãos.
9. Organizar um universo coerente de valores, a partir de um quadro de interpretação ética humanista e cristã.
10. Mobilizar princípios e valores éticos para a orientação do comportamento em situações vitais do quotidiano.
11. Propor soluções fundamentadas para situações de conflito de valores morais, a partir de um quadro de interpretação ética humanista e cristã.
12. Relacionar-se com os outros com base nos princípios de cooperação e solidariedade, assumindo a alteridade e diversidade como fator de enriquecimento mútuo.
17. Posicionar-se pessoalmente frente ao fenómeno religioso e à identidade das confissões religiosas.
23. Interpretar textos fundamentais da Bíblia, extraindo significados adequados e relevantes.
24. Reconhecer as implicações da mensagem bíblica nas práticas de vida quotidiana.

¹³ A análise e seleção das competências específicas a privilegiar nas unidades letivas suprarreferidas seguem o *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, Ensinos Básico e Secundário*, 103-110. São elencadas e justificadas no Portefólio da Prática de Ensino Supervisionada, capítulos 3, 4 e 5 e nele estão explicitadas as opções metodológicas de planificação, as reflexões que antecederam as aulas e os relatórios críticos sobre as mesmas.

Procurando ter uma noção das suas competências gerais e transversais, os alunos realizaram um teste diagnóstico na segunda aula, que indicou que grande parte revela dificuldades na expressão escrita e na interpretação das perguntas. A observação das primeiras aulas e o parecer do diagnóstico proferido em Conselho de Turma reforçaram a ideia da heterogeneidade no grupo: por um lado, alunos muito bons, com notórias capacidades para mobilizar as competências essenciais em todas as disciplinas, por outro lado, um grupo de alunos que já tem uma retenção e revela dificuldades de aprendizagem, falta de concentração e dificuldades nos métodos e hábitos de estudo. Neste último item, é curioso referir que na disciplina de EMRC a turma revela outro modo de agir, destacando-se, desde as primeiras aulas, pela responsabilidade dos alunos em realizar os trabalhos de extensão curricular.

A tarefa de conhecer as características da turma deve ser acompanhada pelo empenho do professor em evitar criar expectativas¹⁴ positivas ou negativas que acabam por serem comunicadas aos alunos de diferentes maneiras. O importante na orientação da prática letiva é que o professor tenha em consideração que os alunos aprendem de formas distintas. Segundo Arends, os alunos têm diferentes formas de processar a informação e métodos de aprendizagem distintos, que o professor deve procurar conhecer e ter em conta, talvez não para planificar exclusivamente as estratégias em torno das diferenças existentes nos estilos de aprendizagem, mas para aprender a diversificar e diferenciar estratégias que vão ao encontro das necessidades dos alunos¹⁵. Os alunos de EMRC em questão são adolescentes talentosos, alguns com necessidades educativas especiais por várias razões, de grande diversidade cultural, de etnia e raça. Este grupo foi, desde o início, uma dádiva e um desafio a abrir os horizontes da criatividade, da reflexão, da dedicação e da arte em educar.

Em síntese, as características do grupo são as razões mais fortes para afirmar que estes os alunos e alunas têm direito a um itinerário formativo de EMRC consistente, a adquirir um referencial de construção da pessoa que favoreça a sua formação integral através de uma chave da leitura e interpretação cristã do mundo, e que lhes permita

¹⁴ Cf. Richard I. ARENDS, *op. cit.*, 45-47. Arends aborda esta questão de forma genérica como um dos motivos que está na origem da diferenciação dos alunos por parte dos professores, isto é, uma diversidade causada pela diferenciação que os professores, consciente ou inconscientemente, provocam no trato com os alunos.

¹⁵ *Ibidem*, 51.

situarem-se como pessoas na realidade em que se inserem e serem capazes de construir um mundo melhor.

1.3. Rumo à identificação de questões

O mundo atravessa uma crise de fim de uma época, também sentida ao nível do religioso, facto que, à partida, marca estas novas gerações um pouco por toda a parte. Na visão de Claire Lesegretain, num artigo dedicado ao contexto religioso das crianças e adolescentes, a autora refere-se à nova geração como sendo a primeira com um universo mental totalmente mundializado¹⁶, capaz de revelar uma certa tolerância e abertura de espírito. A crescente iliteracia da mundivisão e cultura cristã, sintomática do facto de as duas gerações precedentes a esta se terem desinteressado do universo religioso¹⁷, é cada vez mais, um elemento a considerar pelos professores na sua prática letiva, a ter em especial consideração no âmbito específico da EMRC. Porém, a par desta consciência, é fundamental uma intervenção por parte da escola. Segundo Van der Vloet, “é preciso que o mundo escolar se dê conta de que o religioso e o espiritual fazem parte integrante da pessoa e que favorecer o desenvolvimento religioso através de uma educação religiosa apropriada é um serviço pedagógico”¹⁸. A educação formula pontos de partida e desafios a lançar à reflexão dos alunos, para os ajudar a explorar as ideias sobre a existência e o sentido, para exprimirem as suas questões e as suas hipóteses, a fim de, sempre no crescimento, chegarem a uma tomada de posição pessoal¹⁹. Um profundo respeito pela liberdade dos alunos e pela verdade da sua condição implica a obrigação de lhes proporcionar todas as perspetivas e dimensões no sentido de os ajudar a interpretar a sua existência no mundo e a construir o seu projeto de vida.²⁰ Proporcionar esta visão é ir além de “ensinar bem”, é apostar em garantir que o que é ensinado possa ser realmente aprendido hoje, no contexto pluricultural e

¹⁶ Cf. Claire LESEGRETAIN, *Le paysage religieux des enfants est adolescentes d'aujourd'hui, La lettre de l'enfance et de l'adolescence* (2008/4) n°74, 45. Extraído RN in <http://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2008-4-page-45.htm>, a 11 de maio 2013, 18h00.

¹⁷ *Ibidem*, 46.

¹⁸ Johan, VAN DER VLOET, “Religião, espiritualidade e educação”, *Communio* 4 (2006), 419.

¹⁹ Cf. Johan VAN DER VLOET, “Religião, espiritualidade e educação”, 419.

²⁰ Juan Francisco AMBROSIO, “A educação moral e religiosa católica na escola pública”, *Communio* 5 (2001), 447.

plurirreligioso hodierno, e ajude os mais jovens e os adultos a viver melhor a sua vida pessoal e em comunidade, pois que cada idade é uma estação da vida que comporta os seus desafios e oportunidades de amadurecimento.

A especificidade que a EMRC tem na escola é de, a partir de uma chave de interpretação cristã da vida, proporcionar um referencial de leitura da realidade e de construção da pessoa, contribuindo para a edificação da comunidade humana e para o vínculo da fraternidade, dando ao jovem a possibilidade de um confronto existencial que lhe permita, em liberdade, assumir-se pessoalmente face a uma identidade religiosa, mesmo que essa tomada de decisão seja a de uma posição não crente ou de uma crença sem pertença.

A experiência da prática de ensino supervisionada constituía-se como terreno fecundo de uma série de questões: a experiência religiosa está a par de outras dimensões culturais que a escola se propõe oferecer? Qual é o papel da educação ao religioso na escola? A EMRC, em diálogo com a cultura, aprofunda a visão da vida a partir da tradição religiosa cristã e faz dela uma proposta de construção de sentido da realidade? Os docentes de EMRC privilegiam a competência da sensibilidade e linguagem do religioso e ousam oferecer aos alunos elementos significativos para interpretar a religião e perante ela assumir uma posição pessoal? Que elementos da cultura e da educação religiosa são trabalhados atualmente na escola?

Num contexto de grande exigência na área educativa, concretamente no campo do religioso, o sentido da educação está sobretudo na dimensão valorativa da proposta. A escola é um espaço para a difusão de uma cultura aberta ao outro, a ponte para uma cultura de paz e de tolerância? De que forma se procura compreender a ótica dos alunos, a importância que o religioso tem na afirmação da sua identidade, nos valores assumidos e no seu imaginário? Em que medida a realidade desafia os docentes de EMRC a desenvolverem ações propositivas no plano cultural e educativo?

No contexto da escola, torna-se urgente educar ao sentido das escolhas, da liberdade de opção, mas também ao acolhimento do mistério que acompanha cada decisão, na medida em que uma escolha implica sempre um risco na entrega de si e uma entrega confiante da própria vida a outro.

“O adolescente encontra-se perante o desafio de saber se Deus existe ou não, ou, mais exatamente: se Deus tem alguma relação com o mundo e com o homem, ou não. Uma solução para estas questões é a de separar Deus do domínio do mundo e do homem. Podemos designar este estágio de deísmo, visto que Deus deixou de exercer qualquer função [...] o verdadeiro desafio do religioso é pois oferecer uma educação que convide os alunos (e os seus educadores) a atingirem os mais altos estádios do desenvolvimento religioso.”²¹

O grande desafio que se coloca a cada um dos educadores é possibilitar o desenvolvimento religioso e não deixar este vazio no percurso de crescimento dos nossos alunos, importa sim dotar as camadas mais jovens de estímulos que os ajudem a melhor compreender e gerir a sua existência, de uma maior humanização. “A Europa tem necessidade duma educação religiosa digna da pessoa humana e das suas capacidades.”²² Nesta linha de desenvolvimento integral da pessoa, é indispensável identificar linhas pedagógicas claras que os possam ajudar a abrir-se à confiança, ao mistério e ao sentido profundo de cada realidade, qualidades indispensáveis para crescerem sabendo tomar opções de vida corajosas.

Por outro lado, uma corajosa aproximação aos adolescentes e aos jovens, por parte das escolas e dos professores, com o intuito de conhecer a sua visão sobre a vida e sobre a religião, permitirá o acesso a uma cartografia do atual panorama das novas formas de religiosidade, conhecer elementos que viabilizam um diálogo e uma ação educativa ligada à vida das novas gerações. Não será este modo de proceder um critério de encarnação assumido pelo cristianismo? Para alcançar a todos, a encarnação traduz um caminho de proximidade, que se faz *com* o homem, assumindo e elevando a cultura, a linguagem, os ritos e os sistemas de representação da realidade.

1.4. A religião e os desafios das novas gerações

Os traços característicos da modernidade que têm sido associados ao silênciar social e cultural da religião são a racionalidade, a autonomia do indivíduo-sujeito e a

²¹ O contributo de Fritx Oser parte do ponto de vista psicológico e pedagógico sobre a estruturação do desenvolvimento religioso em cinco estádios. Refere-se ao risco que uma sociedade corre quando deixa os indivíduos no estágio deísta e apelando aos pedagogos cristãos para a responsabilidade em avançar neste terreno de reflexão. Cf. Johan VAN DER VLOET, “Religião, espiritualidade e educação”, 418-419.

²² *Ibidem*, 420.

diferenciação das instituições²³. Essa diferenciação surge também da separação entre a ordem temporal e a tutela da tradição religiosa, isto é, a laicização das sociedades. Neste contexto, a religião deixa de fornecer um quadro de referência de normas, valores e símbolos aos indivíduos e aos grupos, capazes de lhes dar um sentido às suas vidas e às suas experiências²⁴. Ficando à consciência de cada um a fidelidade ou a rejeição, as instituições religiosas foram perdendo a sua capacidade social e cultural de impor e regular as crenças e as práticas. Contrariamente a uma perspectiva até agora bastante comum, a socióloga francesa Danièle Hervieu-Léger salienta que “não é, pois, a indiferença crente que caracteriza as nossas sociedades. É o facto de esta crença escapar muito largamente ao controlo das grandes igrejas e instituições.”²⁵ Atualmente, o religioso transforma-se, reconfigura-se, surgem novas religiões sincréticas que se opõem às religiões tradicionais e tal como explicita Hervieu-Léger, “o aspeto mais decisivo da desregulação aparece sobretudo na liberdade que os indivíduos se concedem de ‘recompôr’ o seu próprio sistema crente, fora de qualquer referência a um corpo de crenças institucionalmente válido.”²⁶ A recomposição da religião sob novas formas, e a perda de controlo dos grandes sistemas religiosos que abarcavam o todo social, reflete-se também no modo como os adolescentes e os jovens a vivem. Cada um constrói o seu universo de significações e de crenças e o facto de uma pessoa nascer num ambiente maioritariamente marcado por uma tradição religiosa não significa que ela professe essa religião até ao fim da sua vida.

Afirmar a atualidade e a importância da experiência religiosa na sociedade contemporânea significa chamar a atenção para dimensões constitutivas da religião como um elemento vital nos processos de interpretação dos factos sociais e no fazer e refazer identidades coletivas. Na sociedade de alta modernidade²⁷ as pessoas procuram recuperar por si mesmas o fio condutor de sentido, através de um retorno reflexivo às múltiplas experiências que os levaram a viver numa espécie de presente contínuo. É esta disparidade de modalidades de que o indivíduo se vale que está na origem da explosão

²³ Cf. Danièle HERVIEU-LÉGER, *O peregrino e o convertido. A religião em movimento*. Tradução portuguesa de Catarina Silva Nunes, Gradiva, Lisboa, 2005, 35-37.

²⁴ *Ibidem*, 38.

²⁵ Danièle HERVIEU-LÉGER, *O peregrino e o convertido*, 47.

²⁶ *Ibidem*, 48.

²⁷ Cf. Danièle HERVIEU-LÉGER, *La religion, hilo de memoria*, Tradução para castelhano, de Maite Solana, Herder, Barcelona, 2005, 272.

do religioso. O indivíduo continua a viver a dimensão religiosa, mas o religioso ganha novas formas e contornos, novos sabores, numa dinâmica em que, ao mesmo tempo em que se esgota, se dilui, renasce, ressurgue e se difunde²⁸. Neste prisma, uma questão a colocar acerca do sentido religioso da vida dos adolescentes e do papel específico da EMRC no contexto de Escola, é a de saber de que modo a EMRC contribui para a construção da sua personalidade e favorece, ou não, a adesão à fé em Jesus Cristo. Não tendo intenção de especificar o que distingue a catequese da EMRC, é contudo pertinente ter presente que o próprio Programa de EMRC procede a esta clarificação, afirmando que

o Ensino Religioso Escolar tem a sua identidade específica, distinguindo-se da catequese, desenvolvida nas paróquias ou noutros âmbitos. O contexto em que ocorre é significativamente diferente. A catequese desenvolve-se no seio de uma comunidade cristã concreta – quase sempre em paróquias –, o Ensino Religioso Escolar desenvolve os seus objetivos em meio escolar, no seio de uma comunidade que pretende assegurar às crianças e aos jovens a consecução de objetivos de natureza científica, cultural e humana.²⁹

Esta temática merece e tem sido objeto de diálogo e de reflexão um pouco por todo o mundo e deu origem à definição de vários modelos da educação religiosa em contexto escolar. Para Flavio Pajer, o panorama desta diversidade espelha os influxos não só da Constituição ou acordos com as Igrejas, como também do ensino secular das organizações europeias, que insistem no papel da educação cívica, ética, religiosa, uma educação para a convivência pacífica na diversidade crescente de religiões e crenças não religiosas, que se coloca mais no quadro do ensino cultural das religiões³⁰. Coexistem diferentes modelos de ensino de educação religiosa e é dada uma atenção contínua à pedagogia e ao ensino das religiões por parte das faculdades de teologia e institutos superiores de ciências da religião e da educação.

²⁸ Cf. Danièle HERVIEU-LÉGER, *O peregrino e o convertido*, 36.

²⁹ COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica. Ensino Básico e Secundário*, 18.

³⁰ Cf. Flavio PAJER, “L’istruzione religiosa nelle scuole dell’Unione Europea: un’ identità plurale e in evoluzione”, *Pistis Praxis Teologia Pastoral*, Curitiba, 2 (2010) consultado em <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/pistis?dd1=3664&dd99=view&dd98=pb> a 15 de maio de 2013, 23h00. O Ensino religioso na União Europeia caracteriza-se por uma vasta gama de contextos diferenciados: a diversidade dos sistemas educativos, as relações entre a Igreja e o Estado nacional, a história religiosa de cada região. Para aprofundamento do tema houve a oportunidade de consultar outros artigos, da Revista *Communio*, nomeadamente o número dedicado ao tema “A escola perante o desafio das religiões”, 4 (2006), e o documento da CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA. *Educação Moral e Religiosa Católica. Um Valioso Contributo para a Formação da Personalidade*, Lisboa, 2006.

Na presente abordagem a atenção a dar vai ao encontro do intenso desafio que a educação religiosa enfrenta nos dias de hoje. A experiência da infância, o contacto com tradições, linguagem e ritos religiosos, o impacto do meio social e a qualidade das relações interpessoais, em família ou com outras pessoas significativas, influenciam não só a imagem de Deus, como a experiência religiosa e a maneira como o adolescente vê a religiosidade. A questão do despertar da fé, da abertura a Deus e da capacidade de Deus requer uma experiência de Deus, tem de resultar de uma opção pessoal³¹. Esta experiência de Deus está presente no despertar da fé, na educação para a fé, na personalização da fé, que, segundo a psicóloga Cristina Sá Carvalho, “são sempre processos de construção da identidade quando esta ocorre perante experiências de vinculação afetiva, de modelação moral, em processos de uma socialização de proximidade e de progressivo desenvolvimento intelectual, essencialmente feito em torno da resolução dos problemas que a realidade circundante coloca à criança e ao adolescente”.³² A EMRC, não tendo como finalidade a catequização, pode favorecer a possibilidade de a criança ou o adolescente assumir a personalização da fé. Neste pressuposto, é possível, seguindo uma metodologia de investigação adequada, averiguar até que ponto é que a escola e a EMRC proporcionam um itinerário formativo que respeite a pessoa na sua unidade biológica, físico-social e transcendente³³. Outro ponto interessante seria o de perceber se o ambiente educativo da escola, a relação interpessoal na turma e a relação com o professor constituem uma realidade que favoreça uma aprendizagem significativa do fenómeno religioso, desenvolva a sensibilidade religiosa dos alunos e a aprendizagem de conteúdos religiosos e de comunicação religiosa. Nesta linha, o papel da disciplina de EMRC é crucial: o aluno desperta ou reconhece a dimensão religiosa da realidade? Sabe fazer uma leitura crítica sobre uma religião, compreende e mobiliza a linguagem simbólica e tem vocabulário para dialogar sobre as religiões ou com pessoas de outras religiões? É sensível à dimensão religiosa da vida e é capaz de perceber as implicações que essa dimensão tem nas atitudes, comportamentos e decisões a tomar? Como é que o aluno corresponde a uma proposta que promove a interioridade e a espiritualidade e desenvolve a sensibilidade religiosa, os conteúdos

³¹ Cf. Juan MARTIN VELASCO, *El fenómeno místico – estudio comparado*, Editorial Trotta, Madrid, 2003, in Cristina Sá CARVALHO, “A experiência religiosa dos adolescentes”, *Theologica* 45- 2 (2010), 415.

³² Cristina Sá CARVALHO, “A experiência religiosa dos adolescentes”, *Theologica* 45- 2 (2010), 416.

³³ Cf. Juan Francisco AMBROSIO, “As religiões na escola”, *Revista Portuguesa de Ciência das Religiões* 2 (2002), 61-62.

religiosos, a linguagem religiosa e o comportamento religioso, nesta fase específica do despertar da adolescência?

No que diz respeito ao universo simbólico dos adolescentes, a EMRC pode propor elementos que contribuam decisivamente para o saber dos alunos e os ajudem a interpretar a realidade e a integrar traços das suas próprias experiências. Estaremos atentos ao imaginário, às práticas, aos ritos ou às crenças dos adolescentes e dos jovens da cultura hodierna que se revestem de um sentido religioso e lhes oferecem elementos que constituem novas formas de religiosidade? As experiências da vida social às quais os jovens aderem de modo privilegiado podem ser consideradas como espaços ou momentos em que se constitui uma cultura juvenil específica, nas quais os jovens elaboram, de forma diferenciada, universos de significados que lhes proporcionam sentido à existência? Como é que os adolescentes vêm primordialmente a escola – como o local de encontro e alargamento das suas redes sociais, de relação com os amigos e de confronto com os pares? As diversas afirmações do ato de crer dos adolescentes serão do tipo religioso? No contexto educativo e das culturas juvenis do século XXI, de que ações rituais ou elementos simbólicos podemos falar? É possível pensar no potencial da dimensão religiosa dos concertos de rock ou de outros espetáculos que mobilizam massivamente os jovens, num local onde se destaca o fascínio da “peregrinação”, a formação do “nós” na dimensão de uma cultura juvenil?³⁴

Independentemente do conceito de base da disciplina de educação religiosa escolar em vigor, o que está em causa é a transmissão de uma identidade religiosa de uma geração à seguinte e por diante. Se a possibilidade de um grupo humano, ou uma pessoa, se reconhecer parte de uma tradição dependia, pelo menos parcialmente, de referências ao passado e de lembranças comuns a outrem, hoje verifica-se, como Hervieu-Léger explana, que as identidades religiosas já não são herdadas, mas fazem parte de uma “trajetória de identificação” que se dá ao longo do tempo, pela articulação de três elementos: a dinâmica interna do crer, as influências externas ligadas às instituições de socialização e o ambiente onde se dá o processo. Da conjugação de duas destas dimensões forma-se um eixo de identificação privilegiado, fazendo com que as

³⁴ Cf. Danièle HERVIEUR-LÉGER, *O peregrino e o convertido*, para aprofundamento destes tópicos. Os vários trabalhos de Danièle Hervieu-Léger destacam a aparente contradição da modernidade, que descreve como um tempo que combina memória religiosa herdada, racionalidade e novos mitos. Entenda-se por *transmissão religiosa* o processo ou o conjunto de processos que transmitem o facto fundador às gerações seguintes e esta transmissão precisa ser eficiente para manter a continuidade.

demais dimensões da identidade religiosa girem ao seu redor como “satélites”. Hervieu-Léger define quatro dimensões de identificação religiosa que nos tempos atuais se combinam na construção desta identidade da crença subjetiva:

- A primeira é a dimensão comunitária-identitária, que representa o conjunto das marcas sociais e simbólicas que definem as fronteiras do grupo religioso e permitem distinguir “aqueles que são do grupo daqueles que não são”.
- A segunda é a dimensão ética-axiológica, que diz respeito à aceitação por parte do indivíduo dos valores ligados à mensagem religiosa trazida pela tradição particular, quer seja ligada às religiões tradicionais ou aos novos movimentos religiosos.
- A terceira é a dimensão cultural, que abrange o património cultural (ritos, mitos, símbolos, doutrina...) de uma tradição particular, sem que isso seja uma imposição a um comportamento ético específico.
- A quarta é a dimensão afetivo-emocional, que diz respeito à experiência afetiva associada à identificação, respeita à manutenção de um sentimento de comunhão.

Verificando estas dimensões, a dimensão ética-axiológica, a dimensão cultural, e em boa parte as dimensões a dimensão comunitária-identitária e afetivo-emocional, seria demasiado ousado validá-las como experiências concretas no itinerário educativo pedagógico da EMRC? Por princípio, a experiência humana, a mensagem cristã e a dimensão ético-moral são eixos essenciais ao ato educativo da EMRC e à proposta de orientação cristã da vida e os diferentes domínios do programa (*Cultura e Visão Cristã, Ética e Moral, Religião e Experiência Religiosa, Cultura Bíblica e Património e Arte Cristã*) aglutinam as competências em ordem ao desenvolvimento integral dos alunos.

E o que dizer da dimensão social ligada ao desporto, o lazer preferido pelos jovens? Grace Davie mostrar que os dois registos – desporto e religião – podem conjugar-se e reforçar-se mutuamente. Centrando a sua análise nos jovens das classes médias, unidos numa autêntica fraternidade baseada na sua paixão pelo futebol e pela equipa que veste as cores da cidade, Davie afirma que o futebol não toma o lugar das religiões convencionais. Alguns estudos³⁵ referem-se ao desporto, sobretudo ao futebol,

³⁵ Danièle Hervieu-Léger destaca o estudo de Grace Davie *Believing without belonging* (1990) sobre as formas de religiosidade presentes nos jovens habitantes de Liverpool. Cf. Danièle HERVIEUR-LÉGER, “Experiences sociales, experimentations du sens et religion. Trajectoires typiques”, in Roland CAMPICHE (Coordenação), *Cultures jeunes et religions en Europe*, Cerf, Paris, 1997, 241-298.

como uma religião de substituição (*surrogate religion*), com ritos específicos, locais sagrados (os estádios), autênticas peregrinações, as suas próprias figuras carismáticas e os devotos organizados pelas confrarias (apoiantes).

Os adolescentes e os jovens crescem e vivem num ambiente caracterizado por uma forte instabilidade dos modelos de inserção social e perda dos grandes sistemas de referência. A atenção dirigida a objetivos puramente individuais de realização de si e a procura de gratificações emocionais imediatas no seio de um grupo de relações caracterizadas pelos laços afetivos, parecem constituir o horizonte principal de uma juventude mobilizada antes de mais pela procura do bem-estar individual e pouco sensível a valores altruístas. Contudo, há autores que sublinham a atração dos jovens pelos valores da solidariedade e da justiça que obrigam a ponderar a afirmação de um individualismo radical³⁶. Os processos migratórios, as ondas de conflitos urbanos e os preconceitos relacionados com as religiões e as culturas, que diariamente invadem a informação mediática, mostram a importância de uma educação aos valores como a tolerância, a não discriminação e o respeito pela liberdade religiosa. É neste sentido que se enquadra a Declaração de Toledo³⁷ que oferece uma fundamentação a partir da realidade atual e defendendo o ensino da religião na formação integral dos alunos na escola, como um elemento fundamental perante os desafios que hoje a sociedade atravessa.

³⁶ Cf. Danièle HERVIEUR-LÉGER, “Experiences sociales, expérimentations du sens et religion. Trajectoires typiques”, 292-293. A autora refere-se ao facto de os jovens serem muito sensíveis aos valores altruístas principalmente quando estes são mediados por personalidades que colocam ao serviço de uma causa a sua notoriedade.

³⁷ Cf. ODIHR, *Principios orientadores de Toledo sobre la enseñanza acerca de religiones y creencias en las escuelas públicas*, Conselho Assessor de Peritos em Liberdade de Religião ou Crença de ODIHR – Office for Democratic Institutions and Human Rights da OSCE – Organização para a Segurança e Cooperação na Europa, Varsóvia, OSCE/ODIHR 2008, 21. A presente Declaração de Toledo elenca várias razões que justificam o ensino sobre religiões e crenças (*learning about religion*), num contexto de formação integral da pessoa e de compromisso pela liberdade religiosa e dos direitos humanos. Os Princípios Orientadores estão desenhados de modo que sejam de utilidade não apenas aos educadores, professores e funcionários dos ministérios da educação, como também aos diretores e educadores dos colégios privados ou religiosos, para garantir que o ensino sobre as diferentes religiões e crenças seja efetivado de um modo justo e equilibrado. Levanta-se aqui a distinção entre as três visões – *learning about religion* (formação da perceção e aprendizagem sobre como alcançar este conhecimento), *learning from religion* (aprender a intercambiar conhecimento com outros tendo em vista construir uma identidade pessoal) e *learning in/trough religion* (aprender a modificar a informação em ordem à solidariedade com o próximo na comunidade mundial).

A religião é como um “empreendimento humano que produz um cosmos sagrado”³⁸, um universo de significados, construído a partir de um conjunto de categorias culturais disponíveis, que permite aos indivíduos orientar as suas ações e dar sentido à sua existência. Valorizar a proposta da EMRC no projeto educativo de escola é reconhecer a capacidade transformadora que a dimensão religiosa tem nos alunos e na comunidade educativa, colocando em confronto processos e discursos, ativando um circuito reflexivo nos sujeitos que potencie uma comunidade humana mais tolerante. Era esta a visão sublinhada em 2006 pela Conferência Episcopal Portuguesa na sua nota pastoral “Educação Moral e Religiosa Católica, um valioso contributo para a formação da personalidade” pronunciou-se sobre a identidade desta disciplina³⁹, tendo reforçado a convicção de que a EMRC contribui de forma inegável para a educação integral das crianças, adolescentes e jovens de hoje.

1.5. A arte do professor de EMRC – “tocar a corda sensível do coração”⁴⁰

No ensino de EMRC, os conteúdos ligados especificamente ao fenómeno religioso, à linguagem do religioso e à implicação da mensagem dos textos sagrados na vida concreta das pessoas despertam grande interesse nos alunos. Tal predisposição não retira a complexidade do desafio lançado aos professores de EMRC, pelo tempo e energia na reflexão e autoformação que requer, em adquirir uma nova visão sobre a

³⁸ Peter BERGER, *La religion dans la conscience moderne, entreprise humaine produisant un cosmos sacré*, Centurion, Paris, 1971, 56. Numa ação de sentido para a vida a religião inscreve-se, um empreendimento humano pelo qual se estabelece um *cosmos sagrado*. Peter Berger avança com este termo inicialmente utilizado por Rudolf Otto e Mircea Eliade, salientando que o cosmos sagrado criado pela religião transcende e engloba o homem. Em contraste com épocas anteriores, na Modernidade este "cosmos sagrado" tende a ser cada vez mais personalizado ou até mesmo da ordem de um sagrado não convencional. Se tal estabelecimento de um *cosmos sagrado*, de sentido para a vida estava ancorado às instituições religiosas os tempos atuais não revelam este quadro. Assistimos à valorização da subjetividade das experiências dos indivíduos, sem necessárias fidelidades a instituições, ultrapassando fronteiras antes bem delimitadas. Este cosmos não depende, por isso, da regulação de instituições, mas atravessa a experiência de vida em sociedade, comporta sentidos e percepções de eficácia aplicados a uma série de elementos sociais.

³⁹ Cf. CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *A Educação Moral e Religiosa Católica: um valioso contributo para a formação da personalidade*, Secretariado Geral do Episcopado, Lisboa, 2006.

⁴⁰ Com esta expressão evoca-se a experiência pedagógica de Dom Bosco, traduzida na sua enorme confiança na vitória do bem e que é escrita pelo próprio nas suas Memórias Biográficas “Em todo o jovem, mesmo no mais desfavorecido, há um ponto sensível ao bem; o primeiro dever do educador é descobrir esse ponto, essa corda sensível do coração, e tirar proveito disso”. (Memórias Biográficas, volume V, 367). G.B. LEMOYNE, et al. *Memorie Biografiche di Don Bosco*. Escuela Tipográfica Salesiana, S. Benigno Canavese, (1898-1948).

didática específica do ensino religioso, a gestão do currículo, a planificação e a avaliação de competências. As propostas formativas realizadas ao longo do mestrado foram uma boa preparação para o ano da prática de ensino supervisionada e para uma reflexão mais criteriosa sobre o modo de ensinar, não apenas no que respeita à EMRC, como também no desenvolvimento da prática pedagógica do professor e na interação com o meio da escola e a cultura.

O facto de a turma da prática de ensino supervisionada se situar no pleno despertar da adolescência e desejo de crescer, constituiu uma oportunidade de compreender o despertar da adolescência, as dificuldades, as incertezas e os conflitos que os adolescentes experimentam no seu quotidiano a fim de construir a sua identidade e crescer como pessoas. E crescer é um desafio. Um desafio a passar de uma atitude passiva a um papel ativo no confronto com o ambiente social (valores, normas, crenças e contexto económico que influenciam as relações interpessoais e as opções de vida), o tempo (relação que estabelece com os ritmos biológico pessoal e social, o equilíbrio entre o tempo para si próprio, para as responsabilidades, para a diversão, para os outros) e o espaço (espaço pessoal, a relação com os outros, os novos ambientes).

O professor tem em mãos a árdua missão de validar as linhas estratégicas da EMRC para que a disciplina seja uma experiência formativa que contribui para o sucesso nestas tarefas de crescimento dos adolescentes, ajudando-os a tomar consciência das dinâmicas e dos aspetos mais significativos das próprias experiências de vida, tais como o conhecimento de si, a dimensão da interioridade, as relações interpessoais, a realidade circundante, os valores, as opções existenciais e a dimensão religiosa. Daqui decorre a indagar se a EMRC toca a corda sensível do coração dos alunos para que se desenvolvam no conhecimento, nos significados e símbolos, nos valores das tradições religiosas e na perspetiva cristã da vida e da pessoa.

Desde o 7.º ano de escolaridade os alunos mostram atitudes e comportamentos diferenciados, e frequentemente contraditórios, em vários âmbitos da vida, nomeadamente no campo do religioso. Não se inscrevem num modelo de transmissão religiosa familiar e social e a exígua formação que recebem reflete-se na redução do significado do sagrado⁴¹. A religião torna-se uma descoberta em grandes

⁴¹ Não querendo apresentar de forma redutora o religioso, o sagrado, o espiritual e a fé, que são distintos, ao longo do trabalho podem ser referidos como semelhantes. Juan Martín Velasco oferece uma reflexão

acontecimentos mais do que no dinamismo do quotidiano, e os jovens preferem falar do “espiritual”, aqui identificado como um acreditar em Deus mas sem pertencer a uma religião, tal como sugere a expressão referida a Grace Davie *Believing without belonging*. Neste campo de análise Claire Lesegretain indica que, num questionário realizado aos jovens franceses em 1981, 9% dos inquiridos preferiam referir-se ao espiritual, mas que na atualidade essa cifra situa-se nos 25%, evidenciando também uma posição de desconfiança face à Igreja Católica⁴², facto a que não estavam alheias afirmações graves como a pedofilia, que ofuscaram a credibilidade de pessoas com referência direta à religião.

A procura do religioso enquadra-se mais na linguagem das emoções do que na da razão, privilegia o conviver à pertença institucional. Hoje, os adolescentes revelam mais instruídos mas menos cultos; mais informados, mas menos empenhados na sociedade; mais independentes nas relações entre pares e nas relações afetivas, mas mais expostos ao risco. Decididos pela sua liberdade de realização pessoal, caracterizados por um grande desejo de serem felizes, mas distantes da procura e da construção paciente e constante da felicidade que não se iguala a sentir-se bem no momento. Valorizam momentos e circunstâncias que lhes proporcionam bem-estar e não escondem a dificuldade em sentirem-se inscritos na realidade.

As duas questões a aprofundar no Relatório, surgem da reflexão sobre questões colocadas pelos alunos, expressões que revelavam a curiosidade de quem está desperto para conhecer, ou aprofundar, a interpretação cristã da pessoa e o sentido religioso da vida. Na planificação da Unidade Letiva 3 – *Riqueza e sentido dos afetos* – pretendia-se desenvolver um itinerário formativo que ajudasse os alunos a compreender a adolescência não como um caminho desagradável e cheio de receios e desconfiança, mas como um tempo de transições e de opções a ser vivido com confiança, uma etapa marcada pelo desenvolvimento dos caracteres sexuais secundários, pela descoberta de

aprofundada sobre o fenómeno religioso na sua obra *Introducción a la fenomenología de la religión*, nomeadamente quando explicita a estrutura do facto religioso e os quatro pontos de referência para a compreensão do facto religioso: o âmbito do sagrado; o Mistério, realidade que determina a visibilidade do âmbito do sagrado; a atitude religiosa, perante a qual o homem se descentra em benefício do sagrado; e as mediações pelas quais se faz presente o Mistério e as expressões da atitude religiosa na vida do sujeito. Cf. Juan Martín VELASCO, *Introducción a la Fenomenología de la religión*, Editorial Trotta, Madrid, 2006 (7ª ed. revista e aumentada), 549-575.

⁴² Cf. Claire LESEGRETAIN, “Le paysage religieux des enfants est adolescents d’aujourd’hui”, *La lettre de l’enfance et de l’adolescence* 74 – 4 (2008), 47. Extraído de <http://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2008-4-page-45.htm> a 23 de junho de 2013, 19h50.

um Eu que se conhece e que é capaz de dizer o que sente e o que pensa, de escutar e respeitar os outros, de amar e deixar-se amar, de despertar para novas responsabilidades e para assumir valores éticos fundamentais, de se descobrir amado por Deus e capaz de reconhecer o contributo que a dimensão religiosa oferece no desenvolvimento integral da pessoa. Os alunos demonstraram, por exemplo, dificuldade e estranheza quando numa das estratégias se propunha fazer a reflexão sobre a própria história e uma das perguntas feitas pela maioria dos alunos foi: “Isto é para ler alto?”⁴³ Entre a possibilidade de ser uma reação comum nesta fase de crescimento e a oportunidade de a EMRC ser este espaço de confiança onde o aluno pode dialogar sem receios, começava a desvelar-se a corda sensível a tocar.

Ao longo da Unidade Letiva 3, foram relevantes algumas atitudes⁴⁴ observadas nos alunos, como a insegurança e desconfiança na relação interpessoal, o desconforto na abordagem de temas como a puberdade, a sexualidade, a relação entre rapaz e rapariga, as amizades, a irritante dependência dos pais, a partilha do mistério que nos habita ou a frágil certeza da presença de um Deus, que nos ama e aceita tal como somos. Estas situações iam confirmando a orientação deste trabalho. A EMRC, como espaço de encontro, de diálogo e de confiança era uma área temática interessante, na esteira da qual delinearam-se duas vertentes. A primeira, refere-se ao estudo dos adolescentes – quem são, o que os transforma e como procedem à construção de sentido da realidade, se sentem dificuldade em compreender os símbolos religiosos e revelam a necessidade de uma aprendizagem da gramática do simbólico que facilite o encontro de cada um com as referências históricas, comunitárias, bíblicas e eclesiais. A segunda questão relaciona-se com o papel específico da EMRC na escola e o contributo a dar aos adolescentes de hoje, para os ajudar a interpretar e reelaborar as experiências sociais que vivem trivialmente (a relação com os outros, o grupo de amizade, a afetividade, as ritualidades relacionadas com o mundo juvenil). Neste ponto, considerou-se importante a reflexão crítica sobre uma linguagem humana que desperte a sensibilidade ao religioso e favoreça a definição pessoal face ao religioso. E daqui resulta necessariamente uma questão fulcral – em que medida a EMRC favorece uma adesão pessoal à fé cristã.

⁴³ Cf. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, p 66.

⁴⁴ Cf. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, p 67, 70, 71, 72, 74-76. Os próprios alunos comentavam que era difícil ter alguém com quem partilhar o que de mais verdadeiro viviam, o que efetivamente denota a importância em falar de experiências vitais do adolescer, tais como a puberdade, os sentimentos, as emoções, a identidade ou o cuidado com o corpo.

2. Elementos caracterizadores da adolescência como cultura

Viver o quotidiano na riqueza de um olhar que contempla alunos adolescentes, com a preocupação de indagar o que os afeta e o que determina o seu modo de pensar, sentir e acreditar, foi o que levou a considerar a presente abordagem à cultura adolescente, aos agentes de socialização, nomeadamente a família, a escola, os pares e os meios de comunicação de massas. A grande linha de orientação foi a de interpretar, refletir, compreender e questionar a abertura da cultura adolescente à educação ao religioso, a partir de elementos chave que podem ser propostos na disciplina de EMRC.

No campo da sociologia e da antropologia social, há algumas dezenas de anos atrás não se fazia menção ao período de vida a que hoje chamamos de adolescência. Como fase de vida definida em termos etários e etapa distinta do desenvolvimento, a adolescência só começou a ser comumente considerada no final do século XIX, altura em que os problemas e tensões se tornaram objeto de “consciência social”⁴⁵. Esta identificação de cultura adolescente resultava da fonte de preocupações gerada pelos problemas relacionados com a revolução industrial, a evolução das formas de divisão do trabalho, o prolongamento da idade escolar, a produção de relações sociais específicas acompanhadas de determinadas maneiras de as compreender e viver. Enquanto a puberdade, em si, era entendida como um processo biológico universal, ligada a uma fase etária da vida, a adolescência foi sendo considerada a partir do seu aspeto como cultura.⁴⁶

O conceito de adolescência afigura-se complexo e pouco consensual. Entendê-la como o período do desenvolvimento da vida de uma pessoa, entre a fase da infância e a idade adulta, a abranger idades desde os 11-12 aos 19-20 anos, caracterizada por uma série de transformações de ordem fisiológica, psicológica e social, é referir que se apresenta como uma etapa importante de transição entre os papéis sociais da infância e os da idade adulta. A antropóloga Margaret Mead tinha reconhecido a adolescência como “fase da vida” com limites cronológicos flutuantes, variando a sua duração segundo a cultura em que se insere⁴⁷, já que o indivíduo interage com as influências das

⁴⁵ José Machado PAIS, “A construção sociológica da juventude – alguns contributos”, *Análise Social* XXV/105-106 (1990), 148.

⁴⁶ Cf. José Machado PAIS, “A construção sociológica da juventude – alguns contributos”, 148.

⁴⁷ *Ibidem*, 146.

instituições sociais e os fatores culturais do seu meio no processo de desenvolvimento. Na compreensão da adolescência ia-se acentuando mais o processo de interação entre a dimensão biopsíquica e a dimensão sociocultural do que a delimitação da mesma em fases etárias, tal como também o explica Viviane Isambert-Jamati, “do ponto de vista sociológico, a adolescência é um ‘período da vida’ cuja definição e cujos limites dependem do tipo de sociedade considerado e variam de umas para outras camadas sociais”⁴⁸. Ela constitui-se como uma segunda etapa do processo de individualização, ao longo do qual se desenvolve por movimentos alternados, de avanços e recuos, em ordem a um reequilíbrio que visa complementar as dimensões cognitivas e afetivas do indivíduo e das suas relações com o outro sexo. Este processo organiza-se uma base tripla de elementos sincrónicos e um pouco confusos: renovar a identidade, implementar um ideal pessoal e procurar um novo equilíbrio⁴⁹. Como salienta o sociólogo Olivier Galland num dos seus artigos relativos a esta nova idade, este processo não é apenas comum à etapa da adolescência como também na pós-adolescência⁵⁰, isto é, na constatação do prolongamento deste arco evolutivo. As novas gerações “deixam progressivamente o universo das suas origens (família, escola, catequese...) e começam a realizar as heranças (socioculturais, educativas, económicas) de que são portadoras. Ou, ao invés, vão forjando elas próprias um processo de socialização secundária e vão constituindo, assim, os seus próprios modos de vida e reconstruindo os seus percursos de identificação”⁵¹.

Compreender a adolescência é ter presente as características que convergem na estruturação da personalidade do indivíduo em crescimento e que estão em jogo na interação com os modelos culturais e comportamentais, a manifestação objetiva e

⁴⁸ Viviane ISAMBERT-JAMATI, *A adolescência na idade moderna*, IV, n.º 14, Lisboa, 1966, 185.

⁴⁹ Cf. Émile-Henri RIARD e Jean-William WALLET, “Adolescents d'ici et d'ailleurs en question”, *Carrefours de l'éducation*, 24 (2007/2), 95. Extraído da base de dados da CAIRN in <http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2007-2-page-89.htm> a 2 setembro 2013, 7h50.

⁵⁰ Cf. Olivier GALLAND, “Adolescence, Post-Adolescence, Youth: Revised Interpretations”, *Revue française de sociologie*, 44-5 (2003), 163-188. Galland designa a pós-adolescência como uma nova fase da vida, o prolongamento da adolescência, distinta da juventude, um período durante o qual situações de independência convivem com outras onde prevalece a dependência da família, onde nos deparamos com o estatuto de adulto, isto é, a pessoa que exerce uma atividade profissional, com o de adolescente, que se depreende da permanência em casa dos pais. A categoria da juventude, vista por Galland como uma espécie de vida dupla, diz respeito ao período em que se verifica uma autonomia económica e a aquisição de habitação própria, mas sem que esta última signifique uma relação conjugal. O nascimento do primeiro filho é considerado como o acontecimento de vida decisivo para a definição do estatuto de adulto.

⁵¹ Cf. Maria Engrácia LEANDRO, “Herdeiros das identidades religiosas”, *Revista Portuguesa de Ciência das Religiões* 2 (2002), 31.

simbólica de sentimentos e emoções e a visão do mundo no qual o adolescente se inscreve. Só a partir deste conhecimento é possível atuar na formação de homens e mulheres de amanhã e, de uma maneira especial, entender o processo de aproximação ao religioso a partir da relação do adolescente com as instâncias socializadoras, particularmente a escola e, nesta, o âmbito da Educação Moral e Religiosa Católica.

2.1. Traços indelévels do *adolescer*

Considerando a importância do ambiente social, cultural e económico onde o adolescente se insere e com o qual interage, neste ponto destacam-se alguns traços que se observam nesta fase etária.

O adolescente é capaz de se colocar como observador de si mesmo, enquanto simultaneamente se preocupa com o ambiente social, numa sensibilidade que o vulnerabiliza perante o juízo de outros e que condiciona e redimensiona a sua capacidade de autorrealização. Em relação aos adultos, os adolescentes não só têm frequentemente a impressão que o mundo adulto não valoriza as suas preocupações e ideais de justiça como estão convencidos que vivem uma relação de traição com as realidades da existência⁵², o que marca a sua capacidade de confiar no futuro nesta sociedade complexa e na segurança em fazer as escolhas mais acertadas.

À medida que se desenvolve intelectualmente, o adolescente também experimenta a dificuldade em aceitar os sentimentos dos quais vai ganhando consciência, acentua-se o “medo e a paixão de crescer”⁵³, que originam sentimentos e comportamentos contraditórios e violentos, nomeadamente quando tem tendência a isolar-se, quando sente dificuldades na aceitação de si ou pelo receio de não ser aceite nos aspetos negativos que crê ter ou nos que efetivamente tem e o desagradam. A relação consigo mesmos é como um campo de batalha frequentemente atravessado pela dificuldade em integrar o positivo das suas experiências e por não conseguir dar uma explicação satisfatória ao que vai sentindo ou ao que experimenta das diversas situações. Por vezes, a imagem que o adolescente que tem do próprio corpo dificulta-lhe integrar as

⁵² Cf. Émile-Henri RIARD e Jean-William WALLET, “Adolescents d’ici et d’ailleurs en question”, 92.

⁵³ *Ibidem*, 94.

mudanças que se iniciam com a puberdade de forma a sentir-se bem consigo mesmo e no grupo de pares.

O desenvolvimento intelectual possibilita ao adolescente dar importância ao ambiente social, pois que o vê em interação com o seu mundo, mesmo que essa interação se torne, por vezes, difícil de suportar (a difícil integração, as necessidades e os desejos dos quais toma consciência, o que sente face à realidade, o que nele desperta sentimentos de injustiça, ideais pela verdade e liberdade ou o desejo de ser solidário). Contudo, nesta interação com o mundo, um traço que parece significativo é a hipótese que colocam em solucionar as situações complexas recorrendo a artes mágicas, o que os ilude a viver num mundo fantástico, no qual é possível idealizar pessoas e acontecimentos. Tal sucedeu também em situação de sala de aula, quando uma questão os colocava pessoalmente perante um desafio. Expressam um baixo sentido prático, revelam-se pouco capazes de aceitar que os grandes ideais e projetos se alcançam com pequenos passos, projetam estratégias ou soluções que os colocam em franca desvantagem probabilística de acontecer – ganhar o euromilhões resolveria os seus problemas e muitos outros, como a pobreza no mundo, o tráfico de droga, a discriminação ou os conflitos bélicos. Curiosamente, no artigo de Émile-Henri Riard e Jean-William Walleet ao abordar a inserção do adolescente na escola e a influência que o percurso escolar favorável ou desfavorável tem no adolescente, os autores referem-se ao recurso a estas formas mágicas, fora do comum, como sendo uma forma típica para solucionar as situações por parte de adolescentes com baixo rendimento escolar⁵⁴. Por sua vez, adolescentes dos dois sexos que seguem um percurso escolar favorável mostram uma grande confiança em si mesmos perante o mundo que os rodeia, sensíveis aos fenómenos sociais nos quais se inserem através da rede de influência dos que lhes são próximos, nomeadamente os grupos de pares.

O desejo de socializar, como os próprios adolescentes referem, encontra resposta no encontro com o grupo de pares, no qual têm a possibilidade de confrontar-se, de realizar alguma atividade, projeto ou simplesmente de estar com os “amigos”. Os grupos de pares surgem como grupo afetivo e normativo, que se afirma com progressiva autonomia em relação à família. A experiência da relação com o grupo de pares, com a escola e com a família, constituem referenciais importantes na formação do sentido de

⁵⁴ *Ibidem*, 92-93.

identidade do adolescente, não se trata simplesmente de um processo de socialização ou de construção identitária superficial, mas de um fenômeno de inserção, como recordam Riard e Wallet, caracterizado por mecanismos que dão ao adolescente pleno acesso à vida em sociedade, de modo a que o mesmo se reencontre em harmonia com as exigências e os padrões societários. A inserção na sociedade é como uma inscrição pessoal determinante no seio familiar, na escola e com o grupo de pares e constitui um eixo fundador do projeto de vida do adolescente⁵⁵.

No que respeita à relação com os adultos, com os pais e até mesmo com os educadores, o adolescente reconhece que ser adulto é atraente, principalmente no que respeita à independência, pelo que se imagina a ultrapassar os desafios que tem para lá chegar, num plano de futuro que se encontra demasiado fora do seu alcance. No processo de construção identitária, os adolescentes necessitam do acompanhamento e do confronto com modelos de referência e frequentemente encontram-se isolados, privados da mediação e comunicação enquanto fatores facilitadores de inserção na sociedade. A sua ausência deixa-os vulneráveis e insuficientemente capazes de se adaptarem e de agirem proativamente numa sociedade complexa e em crise permanente⁵⁶. Implícita ou explicitamente o adolescente revela a necessidade de um adulto de referência que o possa ajudar, um guia no seu crescimento, que lhe sugira orientações para as ações a cumprir, dê conselhos sobre as opções a tomar, como se deve comportar, independentemente de seguir ou não estas indicações.

2.2. O adolescente entre o “eu” e a “imagem de si”

A adolescência é o momento em que o processo de construção da identidade se torna uma tarefa central. No pressuposto de que a identidade, numa visão bastante simplificada, é a consciência que o indivíduo tem de si mesmo como um ser no mundo, a partir de determinados vínculos de integração, reconhecemos que tal tarefa

“supõe uma exigência de autonomia – distância, silêncio, espaço, liberdade – que permitirá a conclusão do processo de individuação. É dinamicamente acompanhada pela

⁵⁵ *Ibidem*, 90.

⁵⁶ *Ibidem*, 93.

necessidade e interesse pela experiência, curiosidade, sentimento de invencibilidade e, em muitos casos, a passagem ao ato.”⁵⁷

Consciente de que o seu aspeto físico está em transformação, o adolescente também percebe a emergência de novos impulsos que exigem dele domínio, controlo e aceitação do próprio corpo. Uma abordagem ao mundo juvenil e à tarefa de construção da identidade deve necessariamente considerar a importância do corpo. O corpo faz parte de uma construção mental que serve como ponto de referência para estabelecer relações com o espaço, o tempo e o mundo que envolve o ser humano. O que está em questão é o conjunto de características, elementos, conhecimentos, qualidades que o indivíduo atribui ao próprio corpo e que têm uma conotação afetiva. Perante as múltiplas influências e estímulos dos sentidos que a publicidade e outros meios de comunicação de massa lançam continuamente às gerações mais novas, é importante, como recorda o antropólogo Alfredo Teixeira, compreender e propor a visão do corpo como estrutura pessoal do ser homem ou ser mulher no tempo presente e não pensar no corpo apenas como objeto de exibição, de gozo e satisfação sexual num momento como é o da adolescência⁵⁸. Para o adolescente, o corpo é como o lugar de duelo da sua identidade em construção, é tido em consideração nas suas interrogações e interações e é uma expressão da sua identidade. Se é assim importante para os adolescentes também o deveria ser para os educadores que os acompanham, nomeadamente no quadro da ação da EMRC. É neste prisma que Alfredo Teixeira explicita o que está em causa na relação entre a construção e atuação dos itinerários do despertar religioso e do crescimento na fé e a realidade do corpo enquanto primeira mediação consigo mesmo, com os outros e com o mundo,

“os lugares eclesiais de proposta de fé aos adolescentes enfrentarão muitas dificuldades se ignorarem que esse universo é determinante nos seus imaginários. Ignorar isso é não ter em conta que o corpo é, neles, de forma ainda mais vincada, um lugar de acesso à experiência do mundo e ao estabelecimento do laço social. Assim, nos contextos de transmissão crente, torna-se necessário compreender a «fé dos corpos», ou seja, valorizar a experiência do corpo como lugar de abertura à mensagem cristã”⁵⁹.

⁵⁷ Cristina Sá CARVALHO, “A experiência religiosa dos adolescentes”, *Theologica* 45- 2 (2010), 421.

⁵⁸ Cf. Alfredo TEIXEIRA, “A adolescência e a juventude como culturas. Os quadros sociais da experiência crente”, *Theologica* 47- 1 (2012), 100-101.

⁵⁹ Alfredo TEIXEIRA, “A adolescência e a juventude como culturas. Os quadros sociais da experiência crente”, *Theologica* 47- 1 (2012), 101.

Além de uma preparação adequada da parte dos adultos educadores que acompanham os adolescentes no seu desenvolvimento, também é importante serem pessoas dotadas de uma grande capacidade de escuta e acolhimento e de uma grande arte de dizer as coisas bem e de forma positiva, clara e propositiva, para evitar duas atitudes extremas: uma primeira, quando a temática não é abordada ou é feita num tom negativo, moralista e complicado; a outra, quando o adulto, não desejando ferir a suscetibilidade dos adolescentes, dá o passo para o que pode ser mais fácil e agradável de ouvir como aprovação da parte do adolescente. Existe aqui um enorme campo de atuação dos adultos na relação educativa com os adolescentes e que merece ser exercido de forma clara e positiva. Num dos recentes estudos sob a coordenação de Olivier Galland⁶⁰ sobre a adolescência, realidade que o autor interroga como “une nouvelle classe d’âge?”, a certo ponto a atenção dirige-se para a precocidade da intimidade sexual que a caracteriza. Curioso é o facto de que em consulta ginecológica, os médicos fazem um trabalho de aconselhamento aos adolescentes para valorizarem o próprio corpo, e os jovens, e de forma incisiva as raparigas, expressam a necessidade de aprovação, implícita ou explícita, da parte dos pais para a primeira relação sexual. Daqui transparece, não só a importância dada à harmonia familiar, como também o efeito da precocidade.⁶¹ A moda e os media influenciam intensamente estas formas de valorização do aspeto do corpo. O corpo na contemporaneidade é um corpo espetáculo que adere aos *designs* da moda. A adesão, mesmo nas camadas mais jovens da população, pode ser a de uma moda passageira através de uma individualização personalizada ou através de modificações corporais inéditas, como as alterações corporais. Um objeto de reflexão interessante nesta temática do corpo e da adolescência é o que diz respeito aos piercings e tatuagens, embora ligado a uma dimensão diferente, que passa mesmo pelo castigo do corpo e, por vezes, por provocar a própria dor para ter menos dor. O sociólogo francês, David Le Breton, pronuncia-se bastante neste campo e refere-se à deliberada marca das tatuagens e afins, na pele, feitas por adolescentes:

“A pele envolve o corpo, os próprios limites, estabelece a fronteira entre o dentro e o fora de maneira vívida, porosa, pois ela também é uma abertura para o mundo, uma

⁶⁰ Cf. Olivier GALLAND, “Introduction. Une nouvelle classe d’âge?”, *Ethnologie Française* XL-1 (2010), 5-10. Extraído da base de dados da CAIRN in <http://www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2010-1-p-5.htm> a 20 agosto 2013, 13h50.

⁶¹ Esta temática tem por base os estudos reunidos sob a coordenação de Olivier Galland e a reflexão que Alfredo Teixeira apresenta no artigo “A Adolescência e a juventude como culturas. Os quadros sociais da experiência crente”, 99-113.

memória viva. É um termômetro do gosto pela vida. Ela envolve e incorpora a pessoa distinguindo-a dos demais. É uma tela onde projetamos uma identidade sonhada, como no caso da tatuagem, do piercing ou das inúmeras maneiras de encenar a aparência que regem as nossas sociedades. Ou pelo contrário, ela encarcera em uma identidade insuportável da qual desejamos abdicar, tendo como testemunha as lesões corporais deliberadas.”⁶²

Num contexto que retrata a necessidade de apropriação do próprio corpo, o que está em causa ao mudar o corpo é que a pessoa deseja mudar a sua existência, isto é, redefinir a sua construção pessoal em virtude de um sentimento de identidade que se tornou obsoleto.

2.3. A relação com os outros - a família, os amigos, o mundo e a escola

2.3.1. A família – entre autonomia e independência

Em termos intergeracionais temos vindo a passar, paulatinamente, de um tempo em que as identidades eram herdadas a outro de serem reelaboradas no interior duma mesma geração⁶³. Não se trata apenas de aceitar as relações familiares e social como elos de influência do percurso de vida das novas gerações mas também de perceber por que razão existem ruturas em relação às gerações anteriores.

No estudo de Manuel Pinto, *A televisão no quotidiano das crianças*, o autor define os agentes de socialização como “instituições, contextos e grupos sociais no quadro dos quais os processos socializadores se verificam”⁶⁴ e designa como os mais significativos a família, a escola, os meios de comunicação de massa e os grupos de pares. Além disso, “a formação e definição das identidades juvenis, tanto a nível individual como social, não se prende apenas com as idades mas também com a condição social e os percursos de vida de cada um e de cada grupo social”⁶⁵, ou seja, é

⁶² Cf. David LE BRETON, “Escarificações na adolescência: uma abordagem antropológica”, *Horizontes Antropológicos*, 33 (jan./jun. 2010), 25-40. Extraído da base de dados SCIELO, in http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-71832010000100003&script=sci_arttext a 12 agosto 2013, 14h20.

⁶³ Cf. Maria Engrácia LEANDRO, “Herdeiros das identidades religiosas”, 31.

⁶⁴ Cf. Manuel PINTO, *A televisão no quotidiano das crianças*, Edições Afrontamento, Porto, 2000, 70.

⁶⁵ Maria Engrácia LEANDRO, “Herdeiros das identidades religiosas”, 21.

na interação com estes diferentes agentes sociais, que formam uma rede dinâmica e complexa de relações, que o processo socializador dos adolescentes se vai construindo.

A família exerce um papel fundamental no processo de construção identitária de cada um dos seus membros, ao mesmo tempo que protege e integra, estabelecendo relações de dependência material e afetiva, deveres e obrigações. É a primeira instância socializadora do indivíduo, encarrega-se de transformar um ser que ao nascer é regulado pelos instintos, num membro de uma determinada comunidade. É nela que o indivíduo aprende a sua identidade sexual (feminino ou masculino), os sentimentos em relação aos outros, assimila os sistemas de valores partilhados pelos seus familiares e aprende a linguagem que estruturará os seus conhecimentos e a sua maneira de pensar ou, por outras palavras, de simbolizar o mundo.

Na relação entre os adolescentes e os pais, o conflito entre gerações surge como um momento de crescimento, quer por parte do adolescente, quer por parte dos pais⁶⁶. A família não é uma instituição estática e inflexível, mas sujeita à mudança e capaz de uma adaptação ativa aos estímulos que lhe chegam, quer dos seus membros, quer do ambiente social e cultural. O conflito entre pais e adolescentes pode evidenciar o desejo consciente ou inconsciente de autonomia e independência. A juventude era um “problema”⁶⁷ e a forma como o conflito de gerações se materializava nas décadas 60-70 do século XX, passava por atitudes de rebeldia contra as normas, abandono ou separação do núcleo familiar, evidenciava o momento conflitual como sinal de autoafirmação dos jovens. Na atualidade, a forma de viver esse conflito é menos visível pela permanência prolongada dos adolescentes no seio familiar e há uma nova perspetiva em relação à autonomia e à independência dos adolescentes. Esta autonomia não significa rutura de laços familiares, mas transformação das relações tornando-as paritárias e recíprocas. Por outro lado, a independência não significa fugir de casa, mas ter a liberdade pessoal para assumir a responsabilidade de si mesmo no que se refere à educação, à opção profissional, às novas relações e ao próprio projeto de vida.

A adolescência é marcada por momentos difíceis de gerir ao nível dos comportamentos e das relações que vão surgindo em família. Os filhos adolescentes e os

⁶⁶ Ressalve-se que a expressão “conflito” pode não ser entendida como discussão, disputa, desavença ou desacordo, mas como declaração de diferenças, tensão de opiniões, procura de espaços de independência. Daqui surgem algumas ambiguidades.

⁶⁷ Cf. José Machado PAIS, “A construção sociológica da juventude – alguns contributos”, 143.

pais encontram-se num cruzamento de perspectivas que exige de ambos a formulação de uma nova visão de entendimento, que supera a exposição às mudanças biológicas e cognitivas. O adolescente encontra-se também num processo de mudança psicoafetiva e comportamental em relação aos seus pais e outras figuras significativas interiorizadas durante a sua infância. A consciência real desse mapa referencial interior é a causa da turbulência pessoal e familiar. Para o adolescente, o conflito interior é um despertar para o maior sentido e significado do ser autónomo e diferente. Essa atitude não só coloca o adolescente em estado de vigilância em relação ao seu passado, como também à forma como deve encarar o futuro com realismo, consoante os recursos humanos e materiais à sua disposição. Perante os filhos adolescentes, os pais percebem, com maior ou menor sofrimento, que todo o investimento afetivo, educativo e material feito ao longo dos anos da sua infância não é suficiente para estabilizar as relações geradas pelo dinamismo das mudanças. O grande desafio é chegar a um novo quadro de valores que possa orientar os pais e os filhos em ordem a um verdadeiro sentido de autonomia comportamental e afetiva.

2.3.2. A influência dos grupos de pares

“A identidade do adolescente é definida, hoje, pelo círculo de amigos. A escolha das atividades que preenchem o seu quotidiano é precedida de escolhas relacionais: é mais importante «estar com» do que «fazer com».”⁶⁸ A adolescência como cultura criou as condições para uma atenção especial às relações de amizade. É determinante considerar que a presença dos amigos na vida dos adolescentes, além de ser uma condição no processo de socialização e das suas competências sociais, constitui um elemento de validação da construção da própria identidade psicossocial e da transformação da imagem de si mesmo. Os adolescentes vivem uma sociabilidade específica, na identificação clara com um grupo e uma distinção efetiva relativamente a outros grupos⁶⁹. Este processo de identificação relaciona-se com as transformações fisiológicas decorrentes da puberdade.

⁶⁸ Alfredo TEIXEIRA, “A adolescência e a juventude como culturas. Os quadros sociais da experiência crente”, 102.

⁶⁹ Cf. Olivier GALLAND, “Introduction. Une nouvelle classe d’âge?”, 6-7.

A cultura adolescente hipervaloriza a relação entre pares e faz dele um elemento caracterizador central⁷⁰. São relações que se alimentam de narrativas comuns dos adolescentes, que constituem material de troca e comentário. A sociabilidade é uma fonte de prestígio e os amigos são o capital relacional que confirmam a popularidade do adolescente. A partir das relações no círculo de amigos, da mesma idade ou próxima, o adolescente começa seriamente a explorar o espaço desconhecido que se situa para além do controle exercido pelo mundo adulto.

A sociabilidade dos adolescentes caracteriza-se também pela partilha das emoções, do que é fora de série, do que os agrega numa espécie de comunhão afetiva, seja num patamar emocional, no caso das raparigas, como num plano de brincadeiras ou exaltação dos valores viris e de competição (desportiva ou de videojogos), como sucede no caso dos rapazes. Mesmo os adolescentes espectadores participam na partilha destas emoções coletivas. Este último aspeto possibilita-nos reconhecer uma forte clivagem de géneros⁷¹, consequência do desenvolvimento de práticas monossexuadas⁷², como os videojogos, e da conotação negativa que os rapazes atribuem à cultura feminina sentimentalista. Este traço da linguagem das emoções e a valorização da família como espaço-tempo de afetos possibilita também que se reconfigurem as relações do adolescente com o espaço familiar.

Na medida em que o grupo de pares é o espaço da aventura, do entretenimento, da transgressão, das relações afetivas em descoberta, dos lugares e espaços que parecem nada ter a ver com a religião, a comunicação da experiência religiosa está ausente. Contudo, a ausência não é sinal de vazio religioso, pois depende de outros fatores. Constatamos, não raras vezes, que o diálogo entre pares sobre temas religiosos restringe-se a temáticas como os rituais, a obrigatoriedade da ordem moral, a experiência pessoal de vinculação a algum movimento eclesial. Na grande maioria das vezes os diálogos acabam por legitimar alguns estereótipos que aí surgem – a dimensão da culpa e do pecado, a riqueza ou falta de testemunho de alguns ministros da Igreja, as proibições no campo da sexualidade e outros. Não passam pelo círculo de amigos as representações positivas e fascinantes da experiência religiosa, que efetivamente existem, nem entra no

⁷⁰ Cf. Alfredo TEIXEIRA, “A adolescência e a juventude como culturas. Os quadros sociais da experiência crente”, 102.

⁷¹ Cf. Olivier GALLAND, “Introduction. Une nouvelle classe d’âge?”, 7.

⁷² Entende-se por este termo as atividades que separam rapazes de raparigas, isto é, são próprias de uns mas não dos outros.

espaço do convívio entre pares as experiências de oração, de familiaridade com o sagrado, que também os consolidam na construção da sua identidade e nada têm de irrelevante. Em suma, penso que o adolescente sente que é um risco comunicar estas experiências em grupo e convencionam-se que este espaço não é o mais adequado. É contudo curioso que fora dos limites físicos da escola estes mesmos adolescentes participam com agrado em movimentos eclesiais, em tempos de oração, nos quais se encontram integrados e identificados com os pares. Recordo o espanto que experimentei quando pela primeira vez, depois de um fim de semana de oração na paróquia de Cascais, cumprimentei um dos meus alunos adolescentes de forma bastante calorosa durante o intervalo do almoço, no pátio da escola, e percebi pela reação dele quase uma segunda identidade. Trata-se de um adolescente do 8.º ano, que pertence ao grupo juvenil, reúne-se com o grupo para participar na eucaristia de Domingo no coro da paróquia e, na escola, perante dois colegas, quase que nega esta característica sua quando alguém lhe pergunta se tinha gostado da vigília do dia anterior. Certo é que vou prestando atenção a este tipo de reações dos adolescentes e levanta-me sempre algumas interrogações sobre a vivência da fé em grupo. A tarefa de crescer e de ser aceite pelos outros e o desejo de experimentar novos espaços e novas sensações até ao momento vedadas, acabarão por dificultar a comunicação da experiência do religioso?

2.3.3. A relação com o mundo

Se é na interação com diferentes atores sociais, que o processo socializador dos adolescentes se vai construindo, outro agentes que exerce influência neste processo, tal como nos recorda o artigo de Gastão Veloso, é o mundo dos meios de comunicação social. Efetivamente, “depois da família, os principais modelos dos adolescentes provêm do mundo do espetáculo, construídos pelos *mass media*: o jogador de futebol, o cantor, o ator. O mundo mediático constitui a grande janela de abertura ao mundo exterior, rompendo com o pequeno e fechado ambiente familiar”.⁷³ Os meios de comunicação de massa constituem um fenómeno difuso a nível mundial. Abrangem uma rede de desejos, aspirações e relações, um mundo que seduz pelas luzes do prestígio social e a fantasia, e colocam as gerações mais novas numa atitude quase

⁷³ Gastão R. Pereira VELOSO, “Algumas imagens da vida e da religião dos adolescentes”, *Theologica* 57- 1 (2007), 73.

conflitual consigo mesmas, com o seu ambiente familiar e o de grupo, uma vez que captam a sensibilidade dos adolescentes, muitas vezes, de forma acrítica e inconsciente. Resta ao adolescente um espaço ínfimo para construir-se em referência aos adultos concretos com quem tece relações de confronto e acompanhamento no quotidiano.

Ligados às mesmas marcas e sensíveis aos mesmos *media*, são ainda mais semelhantes e iguais do que alguma vez desejaram ser, convictos que são da originalidade do seu próprio estilo. As novas gerações formam um nicho de pessoas basicamente virtuais, permeáveis à influência das tecnologias de informação e da comunicação, num contexto que facilita as tendências persistentes de miniaturização dos meios. Como não utilizar estes meios, recorda-nos Alfredo Teixeira, “cada vez mais pequenos e sempre mais capazes”⁷⁴? Os adolescentes tornam-se utilizadores intensivos destas formas de comunicação e de criação de laços sociais e de comunidades, usadas sem controlo parental e facilitadores da circulação e validação da informação entre pares e potenciadores de uma cultura autorreferenciada⁷⁵. As redes sociais e outros *media* tornaram-se parte integrante da vida quotidiana dos adolescentes, tanto na perspectiva individual como na social e a sua ação, como agentes socializadores, também se dá na medida em que veiculam valores e modelam atitudes e opiniões.

2.3.4. Na escola, no âmbito de uma hierarquia de valores em mudança

A escola é hoje um espaço privilegiado de vivência da adolescência. É o espaço físico, social, humano, o lugar de partilha das ideias. Neste sentido, o ambiente educativo deve considerar desafios tais como olhar para o adolescente nas suas necessidades de desenvolvimento; incentivar o processo de descoberta de si próprio como pessoa única, valiosa, digna; possibilitar o contacto pessoal e estável, com adultos significativos, bem como o confronto com valores, atitudes e ideais que poderão dar sentido e objetivos à sua vida, num contexto simultaneamente protegido e aberto, que lhe dê o tempo e a formação necessários para se ir construindo como pessoa.

⁷⁴ Alfredo TEIXEIRA, “A adolescência e a juventude como culturas. Os quadros sociais da experiência crente”, 103.

⁷⁵ Cf. Alfredo TEIXEIRA, “A adolescência e a juventude como culturas. Os quadros sociais da experiência crente”, 103-104.

O sistema de valores dos adolescentes é bastante influenciado pelo contexto das relações dos adolescentes com os seus pares⁷⁶, nomeadamente o sentido do que é verdadeiro e justo. A adoção de regras, valores e códigos acontece no dia a dia num quadro social autocentrado para o qual muito contribui o carácter contínuo das relações que os adolescentes e jovens estabelecem entre si.

A ordem de valores é influenciada pelo individualismo e pragmatismo que uma cultura autorreferenciada pode trazer. Um dos valores considerados fundamentais é o da realização pessoal e o próprio trabalho é frequentemente valorizado enquanto expressão da realização do indivíduo. Por sua vez, o sacrifício pessoal em vista de um bem futuro é pouco valorizado, seja pelo carácter da renúncia como pela noção de futuro que parece ter pouca incidência nas escolhas do momento presente. O valor mais importante para o adolescente é ser feliz, pelo que os restantes valores decorrem deste sonho a realizar. Surge igualmente o sentido de pertença aos grupos e a importância dos amigos, que dão expressão a uma ética da convivialidade.

Tendo presente o estudo levado à ação por Gastão Veloso⁷⁷, com dados de uma amostra que se pretendeu representativa da população escolar portuguesa, nos indicadores relativos aos valores sociais, os adolescentes “expressam um relativismo existencial e ético, na medida em que cada um deverá organizar a sua vida a partir e em função de si mesmo, sendo o horizonte último de sentido o indivíduo isolado com os interesses e necessidades”⁷⁸. Expressões como “Cada qual trata de si”, “Não se pode confiar nos outros” e “A palavra vale cada vez menos” receberam grande concordância e revelam atitudes de desconfiança e defesa por parte dos adolescentes⁷⁹. Pese embora esta constatação, há valores claramente assumidos pelos adolescentes, como a tolerância, liberdade, a igualdade de oportunidades, a não discriminação das minorias e

⁷⁶ *Ibidem*, 104

⁷⁷ Cf. Augusto SILVA et al., “Vida, Escola e Religião no Imaginário Juvenil”, citado por Gastão R. Pereira VELOSO, “Algumas imagens da vida e da religião dos adolescentes”, nota 2, 70. O autor toma em consideração o estudo conjunto desenvolvido por três entidades, em 2002, ressalvando que a informação sobre esta amostra encontra-se publicada in. No inquérito realizado em 2007, sobre os valores espirituais e religiosos a que responderam adolescentes com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos, e que entra em diálogo com os dados de uma amostra nacional que ele toma em consideração, e por tantos outros estudos que vão possibilitando a compreensão da sensibilidade ao religioso das crianças, adolescentes e jovens e a constatação de como a experiência religiosa enquanto tal assume um grau de relevância importante.

⁷⁸ Gastão R. Pereira VELOSO, “Algumas imagens da vida e da religião dos adolescentes”, 74.

⁷⁹ Cf. Gastão R. Pereira VELOSO, “Algumas imagens da vida e da religião dos adolescentes”, 74.

a convivência pluricultural, a solidariedade e a adaptação à mudança. É de notar que ao lado de valores individualistas também se afirmam valores altruístas, o que leva a concluir da complexidade da realidade atual e da necessidade em considerá-la nos pressupostos do ato educativo e do ensino religioso escolar em particular.

2.4. O adolescente e o religioso

O ser humano é fundamentalmente um ser religioso⁸⁰, dimensão que o habilita a procurar o sentido para a sua vida, a aspirar a uma vida de plenitude e a transportar no mais íntimo de si mesmo a questão da transcendência⁸¹. Até mesmo na sua construção psicológica, há algo que fornece à pessoa os meios necessários, uma predisposição para o seu encontro com Deus⁸². A pertinência desta dimensão na formação das crianças e jovens tem sido continuamente objeto de estudo, nomeadamente na reflexão e reformulação do ensino religioso na escola ao nível europeu e mundial.

O estudo de Gastão Veloso destaca que os adolescentes transmitem imagens sobre Deus extremamente positivas – Deus que é Pai e bom, que perdoa e ama, é criador de tudo quanto existe, acompanha de perto, protege e ajuda na construção positiva da identidade pessoal⁸³ – um Deus projetado à medida das necessidades dos adolescentes e que, conseqüentemente, não exige muitos compromissos. Talvez por esta característica de subjetividade, típica da cultura atual, os adolescentes se sintam desconfortáveis com o rosto das Instituições que apelam ao compromisso, designadamente nos movimentos e mediações institucionais da Igreja Católica, dos valores a ela associados, da prática religiosa e da moral. Nas conclusões deste trabalho, o autor evidencia o egocentrismo dos adolescentes na procura dos seus próprios interesses, pois todas as opções são determinadas por um valor subjetivo.

⁸⁰ Quando falamos do registo do religioso temos presente que não é sinónimo ao plano da fé, apesar de inequivocamente terem pontos comuns.

⁸¹ Gastão R. Pereira VELOSO, “Algumas imagens da vida e da religião dos adolescentes”, 79.

⁸² Cristina Sá CARVALHO, “A experiência religiosa dos adolescentes”, 428.

⁸³ Cf. Gastão R. Pereira VELOSO, “Algumas imagens da vida e da religião dos adolescentes”, 80-82.

Já no que se refere à relação entre a religiosidade e a adolescência, num artigo publicado pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional⁸⁴, a investigadora brasileira Geraldina Porto Witter refere-se ao facto de a situação no Brasil mostrar um grande vazio na produção científica sobre o religioso e a adolescência, embora existam vários estudos com enfoque na caracterização da religiosidade, religião e personalidade, inserção social e crise religiosa, a relação entre religiosidade e uso de drogas pelos adolescentes, os problemas sociais e de saúde mundialmente preocupantes e a influência do fator da religiosidade na saúde e na vida sexual dos adolescentes. A autora indica sumariamente o que dois dos estudos abordaram sobre o impacto da religiosidade dos adolescentes nas suas opções de vida. Referindo-se à investigação de Leonard⁸⁵ num estudo sobre o papel da religiosidade na atividade sexual de 118 adolescentes, dos quais 67% eram sexualmente ativos e reconheciam-se envolvidos em vários graus de experiência religiosa, não se encontrou relação entre religiosidade e comportamento sexual ou cuidados com a prevenção da gravidez. No entanto, os participantes com alto índice de religiosidade eram menos propensos a envolver-se em atividades sexuais e a considerar que tais atividades só deveriam ocorrer no contexto do casamento, embora, na prática, muitos não respeitassem a última consideração e se mostrassem cientes de que há uma inconsistência entre as suas crenças religiosas e a sua atuação. Outra investigação indicada por Witter, sobre a relação entre religiosidade, consumo de drogas e conflito entre adolescentes, objeto da tese de Walker, partiu do facto de trabalhos anteriores terem demonstrado que altos níveis de religiosidade diminuem a probabilidade do jovem ser usuário de drogas. Os seus dados permitem concluir que a religiosidade é importante no afastamento dos jovens em relação ao uso de drogas, mas há interação com os estilos de conflito.

Os caminhos da transmissão e da ressocialização são complexos⁸⁶ e a multiplicidade de atores que dão forma e sentido ao itinerário da construção identitária religiosa, explicam que muitos adolescentes sintam a necessidade de (re)definir a sua

⁸⁴ Cf. Geraldina Porto WITTER. “Religiosidade: 43 anos de história de um exercício de pesquisa”, *Psicologia Escolar Educacional* 11-1 (2007), 153-163 in http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572007000100017&script=sci_arttext consultado a 22 agosto 2013.

⁸⁵ Cf. K. C. LEONARD, *Does religion play a role in adolescents' sexual activity? And investigation of high school seniors beliefs and behaviors*. 2006 e C.WALKER *Religiosity and coping: predictors of adolescent substance use*, 2006, citados por Geraldina Porto WITTER, “Religiosidade: 43 anos de história de um exercício de pesquisa”, 160-163.

⁸⁶ Cf. Maria Engrácia LEANDRO, “Herdeiros das identidades religiosas”, 34.

relação com o religioso e com a fé, pese embora a sensação de que esta questão não tenha um destaque consciente e supremo no seu processo de reconstrução identitária⁸⁷. Podem recorrer a sucessivas experiências que vão suscitando a sua necessária redescoberta e reapropriação, mas tal não significa que se inscrevam numa linha tradicional de crenças legadas pela Igreja e a família.

⁸⁷ Recordar-se aqui várias situações que ocorreram ao longo da prática de ensino supervisionada, nomeadamente um em que os alunos trataram, por grupos, de refletir sobre opções muito concretas face à pressão do grupo e às referências familiares e religiosas. Cf. Portefólio da Prática de Ensino Supervisionada, 75.

3. O papel da escola na sociedade e da EMRC na escola

A educação lança-nos a inquieta tarefa de acolher os desafios da complexidade sem a reduzir a esquemas simplistas e de fazer emergir um *ethos* educativo que não seja simplesmente a proposta do que sempre se fez numa nova linguagem, mas a invenção do que ainda não é. Numa sociedade onde a competitividade e a incerteza face ao futuro são determinantes, a escola tem a possibilidade de se constituir como ponto de referência, até mesmo de carácter ideológico, valorativo e espiritual. Mesmo com todos os seus limites, mas essencialmente com os recursos de que dispõe, os processos formativos da escola são um espaço fundamental e insubstituível da formação humana do adolescente. Por outro lado, por vezes, se não forem tomadas em consideração as oportunidades e potencialidades que os adolescentes possuem, a generosa capacidade em dar-se aos outros, a maternidade/paternidade espiritual das novas gerações, corre-se o risco de deixar ao vazio a oportunidade do exercício da solidariedade intergeracional, da responsabilidade dos educadores de oferecer às gerações mais novas um espaço de vida e confiança e de potenciar um ambiente educativo que favoreça o desenvolvimento integral e a identidade do adolescente em formação.

O papel da escola na sociedade e do educador na escola, passa também por ajudar as novas gerações a reconhecerem o valor da vida, a conviver de forma adequada com as diferenças, a assumir com clareza e respeito as suas convicções, valores e crenças, a respeitar as opiniões, estilos de vida e crenças de outros e, na temática presente, a despertar nos adolescentes as perguntas de significado e de valor.

3.1. A Escola e os desafios ao ensino religioso

Não raras vezes os pais e professores a referem-se às crianças e adolescentes de hoje como incultos e pouco dotados para o saber. Contudo, será que esta interpretação não tem que ver com uma visão de escola que reduz a educação a uma pedagogia de objetivos ou a um mosaico de procedimentos, deixando à margem a laboriosa e artística missão do mestre e da pessoa que aprende?

A escola tem de estar necessariamente ligada ao contexto vital dos seus alunos e, tal como salienta Johan Van der Vloet, a educação para a religião também deve estar ligada ao conjunto da escola, isto é, “ligada à forma como a religião e o facto religioso, bem como a aventura espiritual da pessoa humana, são tratados. Trata-se, noutros termos, da maneira como se ensina, como se valoriza, se integra a questão do “religioso” na vida da instituição, das pessoas que lá trabalham e dos seus alunos.”⁸⁸ A sua principal tarefa é a de tomar a sério as questões religiosas e espirituais do indivíduo e da humanidade no processo pedagógico.

No contexto duma suposta necessária neutralidade e exterioridade que tantos reclamam para a Escola, até mesmo no âmbito da disciplina de EMRC, a dimensão da educação ao religioso corre o risco de ser reduzida a uma espécie de ferramentas ou fragmentos desligados do horizonte de vida do sujeito que aprende. Que aprendizagens são propostas aos adolescentes e jovens para que estes alunos se refiram à EMRC afirmando falta de interesse pela finalidade e utilidade disciplina - para que serve? Ou quando nos deparamos com a laboriosa criatividade do docente para engendrar boas atividades e captar a frequência dos alunos⁸⁹ para aquele ano?

Uma boa escola - e porque não, um bom exercício da EMRC? – proporciona aprendizagens que ajudam as crianças e adolescentes a perceber a fascinante e complexa realidade em que nos encontramos. Trata-se de proporcionar um código linguístico interpretativo e uma racionalidade constitutiva.⁹⁰ O professor de EMRC depara-se continuamente, e cada vez mais de forma surpreendente, com alunos de dez, doze ou catorze anos que despertam nessa fase etária a sensibilidade ao religioso da qual foram privados na idade escolar da infância. Não é indiferente a opção por proporcionar ou não o ensino religioso escolar, que ofereça, a par das restantes interpretações do mundo, a dimensão religiosa da realidade. A escola não pode colocar-se de forma neutra perante estas questões. As crianças, adolescentes e jovens são envolvidos em aprendizagens que lhes proporcionam, ou não, uma visão religiosa da vida e das interrogações existenciais,

⁸⁸ Cf. Johan, VAN DER VLOET, “Religião, espiritualidade e educação”, *Communio* 4 (2006), 412.

⁸⁹ Cf. Solange LEFEBVRE, “Theologie pratique et questions de transmission”, *Laval théologique et philosophique* 60-2 (2004), 259. Extraído da base de dados ERUDIT in <http://id.erudit.org/iderudit/010345ar> a 14 julho 2013, 15h.

⁹⁰ Cf. Bert ROEBBEN, *Religión, escuela y sociedad: elementos para una necesaria innovación en la formación de profesores de Religión en europa*, 2. Texto da conferência do autor no Fórum Europeu do Ensino Religioso Escolar, que decorreu de 11 a 15 de abril de 2012 em Madrid. Consultado e extraído in <http://www.eufres.org> a 14 de julho 2013, 8h00.

assim como um quadro referencial para as avaliar e dar resposta. Cada uma das distintas aproximações à realidade, incluindo a teológica, é como “modo de encontro com o mundo”⁹¹ e cada tipo de perceção da realidade tem a própria compreensão da mesma. É nesta matriz abrangente de racionalidade que se fundamenta a educação na escola e o ensino religioso é espaço vital de acesso a uma cosmovisão religiosa a que todas as crianças, adolescentes e jovens têm direito e perante os quais terão efetivamente a possibilidade de tomar uma posição por lhes serem facultadas as condições para tal.

O ponto em discussão, tal como bem o expõe Bert Roebben, vai mais longe. A educação nunca deve desligar-se da formação da pessoa e da sua relação com os outros. Hoje, a educação é reconhecida nesta dupla dimensão, enquanto facilitadora do desenvolvimento da identidade do indivíduo e da sua capacidade em integrar-se na diversidade social⁹². É um grande desafio que a educação religiosa no meio escolar tem em mãos em Portugal – o de poder afirmar-se como espaço idóneo que proporciona uma compreensão da realidade que outras áreas do saber não o fazem por não lhe ser específico. Tal não significa que uma pessoa que não recebe a educação religiosa fica privada de uma visão. O que se afirma é que uma escola responderá à sua missão de educar integralmente os alunos na medida em que também oferece a dimensão religiosa, característica distintiva do ser humano, no seu projeto educativo, e que esta oferta formativa não é um privilégio mas um dever da própria instituição de ensino.⁹³ Quando não é possível proporcionar a todos esta forma de encontro com o mundo, a escola não só estará a possibilitar o choque entre os iletrados do religioso e os fundamentalistas do religioso, como também dificultará o entendimento da lógica da praxis religiosa e o caráter racional e religioso que lhe são próprios.

A socialização da escola favoreceu o fortalecimento das relações entre pares na base das quais surge um sistema de valores próprio, autocentrado e gerador de uma cultura adolescente específica. “Na escola encontramos estes adolescentes em itinerários de afirmação das expressões próprias da sua cultura, de reivindicação do seu papel de

⁹¹Bert ROEBBEN, *Religión, escuela y sociedad: elementos para una necesaria innovación en la formación de profesores de Religión en europa*, 2.

⁹² Cf. Bert ROEBBEN, *Religión, escuela y sociedad: elementos para una necesaria innovación en la formación de profesores de Religión en europa*, 3.

⁹³ Cf. Juan Francisco AMBROSIO, “As religiões na escola”, 60.

atores nas instituições”⁹⁴. Ser educador nos dias atuais, e ser professor de EMRC, é lançar-se nesta aventura fascinante de acolher e transfigurar os complexos desafios que o mundo juvenil traz consigo de forma dinâmica, desde o caráter sociocultural, aos traços específicos dos ambientes vitais de pertença (cidade, o lazer, a influência dos meios de comunicação de massas, nomeadamente a televisão, e os novos media), aos familiares, às características das relações com os grupos de pares, aos fatores pessoais (personalidade, experiências vividas...), às da própria etapa evolutiva (a puberdade), às relações educativas (experiências negativas em família, nos grupos, as dificuldades relacionais com professores, e outros educadores de referência), até às eclesiais (experiências eclesiais vividas pessoal ou comunitariamente, confronto de ideais...).

A diversidade cultural existente no espaço escolar impele a ativar uma dialética entre identidade e diversidade (superar estereótipos e preconceitos, conhecimento recíproco, autocrítica), mas também exige que se individualizem valores comuns sobre os quais consentir a possibilidade de viver em sociedade e em comunidade (atuar uma pedagogia do consenso, da procura de pontos de convergência importantes, partilha de projetos para uma causa comum). Estes passos educativos na formação da pessoa não acontecem sem o empenho interventivo de mediações culturais, entre as quais a mediação religiosa. Seja qual for a sua perspetiva de atuação existe uma intencionalidade pedagógica que pode ajudar ou dificultar os alunos a tomar uma posição relativamente ao ponto da sua existência individual e comunitária que é a religião e a fé.

3.2. EMRC – educar ao sentido da vida

Neste ponto é importante retomar a convicção de que a escola não deve diminuir os horizontes educativos do encontro com o diferente, com a alteridade e com o religioso. A EMRC reúne as condições para potenciar aprendizagens num ambiente rico de estímulos que assegura, através do *encontro* com identidades religiosas concretas, testemunhas reais e espaços vitais, a aproximação e experiência da vivência do religioso. A partir destes encontros, surge a possibilidade de os alunos se interrogarem:

⁹⁴ Alfredo TEIXEIRA, “A adolescência e a juventude como culturas. Os quadros sociais da experiência crente”, 104.

o que é que eles viram que eu ainda não vi? – em ordem a uma competência existencial que desenvolve o sentido da alteridade e favorece relações de confiança.

A Conferência Episcopal Portuguesa⁹⁵ explicita que a EMRC, na escola, tem como finalidade ajudar o aluno a:

- aprender a dimensão cultural do fenómeno religioso e do cristianismo em particular;
- conhecer o conteúdo da mensagem cristã e identificar os valores evangélicos;
- estabelecer o diálogo entre a fé e a cultura;
- adquirir uma visão cristã da vida;
- entender e protagonizar o diálogo ecuménico e inter-religioso;
- adquirir um vasto conhecimento sobre Jesus Cristo, a História da Igreja e a Doutrina Católica, nomeadamente nos campos moral e social;
- apreender o fundamento religioso da moral cristã;
- conhecer e descobrir o significado do património artístico-religioso e da simbologia cristã;
- formular uma chave de leitura que clarifique as opções de fé;
- estruturar as perguntas e encontrar respostas para as dúvidas sobre o sentido da realidade;
- aprender a posicionar-se, pessoalmente, frente ao fenómeno religioso e agir com responsabilidade e coerência”.

A grande mais valia da EMRC na proposta educativa para o adolescente é educar ao sentido da vida, à interioridade e à alteridade, no pressuposto que é dentro do processo de socialização que se inicia a assimilação de valores culturais e referências identitárias que darão o suporte para a necessidade humana de significar o mundo e a vida. A EMRC ajuda o aluno a compreender a tradição cultural na sociedade onde está inserido. O aluno conseguirá reconhecer os valores e os significados relativos à visão da vida e à vivência do cristianismo.

Além da dimensão racional, da aquisição e relação de conhecimentos, a EMRC tem uma dimensão de cariz espiritual, proporcionando um saber ao qual outras disciplinas não dão resposta. Quando a identidade religiosa aproxima o adolescente de determinadas representações simbólicas, irradia significados sobre a história, propõe hierarquias de verdades e valores, atribui um sentido particular à vida e à morte, tal proposta educativa não toca apenas a esfera individual do aluno. É neste marco

⁹⁵ CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, Educação Moral e Religiosa Católica. Um valioso contributo para a formação da personalidade, 10.

educativo que surgem as questões: “O que faço com o meu conhecimento e o que faz o meu conhecimento comigo? Como se forma o meu “eu” na minha casa, na escola e em qualquer outro lugar? De que maneira posso contribuir para a coesão social da sociedade? Como se relacionam em mim o desenvolvimento dos conhecimentos, o saber e a consciência, o conhecimento e ética? Como é a minha capacidade de relação responsável com os demais? Como consigo informação sobre outros pontos de vista e em que medida permito que se convertam no meu próprio projeto de vida?”⁹⁶

Na medida em que desperta a sensibilidade ao religioso, aos valores e os princípios éticos e morais que orientam a definição de projetos de vida e a ação na sociedade, e estimula o próprio processo de desenvolvimento dos alunos, a EMRC oferece ao adolescente elementos chave para a sua integração na sociedade e a procura de um fundamento e um sentido para a vida num quadro de referência cristão. Deve suscitar as questões autênticas da existência para as enquadrar numa resposta cultural fundamentada, que estimule o adolescente a encontrar-se a si mesmo, a assumir valores e a confiança em si próprio, com a convicção de que a finalidade última é a de ajudar cada um a realizar a comunidade humana segundo a conceção cristã da vida e da pessoa.

Segundo Gastão Veloso,

“a disciplina de EMRC, promovendo relações inter-humanas - relações de «carne, osso e sangue», bem diferentes daquelas relações massificadas e virtuais que, tantas vezes, se vivem no quotidiano da vida - e fomentando atitudes de diálogo, amizade, partilha, criatividade e imaginação, poderá ajudar a descobrir e experimentar outras dimensões fundamentais da fé (para além do conteúdo, pois a fé cristã não é uma doutrina) como por exemplo, as dimensões afetiva e simbólica da fé.”⁹⁷

Neste prisma, não sendo a sua finalidade suscitar a adesão à fé ou a pertença eclesial, a EMRC ajuda os alunos a apropriar-se da dimensão religiosa da sua existência e visa o seu desenvolvimento como pessoas e como membros de uma sociedade.

⁹⁶ Cf. Bert ROEBBEN, *Religión, escuela y sociedad: elementos para una necesaria innovación en la formación de profesores de Religión en Europa*, 6.

⁹⁷ Gastão R. Pereira VELOSO, “Algumas imagens da vida e da religião dos adolescentes”, 90.

3.3. Uma porta aberta à identidade religiosa

A EMRC vai ao encontro de uma série de exigências do desenvolvimento integral das crianças e adolescentes: do mais alargado desejo de sentido, passando pela necessidade de pontos de referência de proteção, segurança, confiança, reconhecimento, aceitação, reciprocidade, relação e identidade pessoal.

Já anteriormente se refletiu sobre a importância da dimensão relacional ao longo da adolescência. Cada vez mais é determinante ter presente este elemento na planificação da disciplina, na medida em que facilitará a passagem de uma postura de dúvida cética a uma mentalidade de dúvida construtiva, à integração de novos horizontes que ajudem o adolescente a reestruturar a sua personalidade, mediante a proposta de estilos e opções de vida pautados pela visão cristã.

Não passará o papel da EMRC por favorecer: o sentido profundo da vida; a descoberta da identidade pessoal; a interpretação da realidade na sua complexidade; relações interpessoais de confiança, que expressem uma afetividade consciente e responsável, o diálogo sincero, o valor da amizade e da partilha; o sentido evangélico do amor ao próximo e da dignidade; a descoberta e valorização da interioridade; o confronto/ contacto com pessoas significativas da tradição cristã, propostos como modelos de vida realizados; o sentido da cidadania, da responsabilidade e do respeito pelas instituições, aprendendo a conjugar a liberdade pessoal com estas dimensões sociais?

O docente de EMRC deve pois colocar sempre a pergunta: que proposta fazer a fim de que os alunos acolham um itinerário formativo que contribua para a sua formação como pessoas a partir de uma visão cristã da vida? É esta dimensão religiosa que permitirá ao adolescente:

- desenvolver-se como pessoa nas suas diferentes dimensões: inteligência, vontade, liberdade, sentimentos, capacidades práticas e criativas, direitos e deveres, relações interpessoais, lugar e missão no mundo e na história;
- acolher a proposta de um projeto pessoal de vida cristã, descobrindo a grandeza da sua dignidade por ser criatura e filho de Deus;
- reconhecer o valor de uma confiança alicerçada não no sentimento mas na fé, isto é, na capacidade de procurar a verdade e de fazer escolhas para o bem;

- descobrir-se como pessoa sempre em crescimento, dotada de energias físicas e espirituais.

A EMRC proporcionará o terreno fecundo à experiência e adesão à fé na medida em que o educador, segundo Cristina Sá Carvalho “encontrar equilíbrio e sensível arte pedagógica entre os esforços de promover uma experiência de fé, aliada a uma necessidade de emoção e atribuição de valor, e a necessidade de fidelidade e pertença à mensagem que se deve transmitir, ou seja, uma inteligência, clara e segura, da fé. Só assim é possível cultivar uma fé que forja a identidade da pessoa e se lhe torna transversal, uma fé que não só resiste ao impacto da cultura, como a entende e evangeliza.”⁹⁸ O adolescente é capaz de se transcender, de ir além daquilo que conhece e a EMRC proporciona-lhe os fundamentos da experiência humana na capacidade de abertura ao religioso. Assim se refere o Programa de EMRC quando afirma que a finalidade última da EMRC é fazer com que os alunos compreendam a perspectiva cristã da vida e a relacionem, de forma sistemática, com as situações da vida quotidiana e os outros saberes⁹⁹. Nesta ótica educativa, trata-se de possibilitar espaços e tempos que proporcionem a educação da sensibilidade ao religioso. Mediante a leitura, interpretação e atualização do texto bíblico, por exemplo, faculta-se aos alunos a chave de leitura cristã como critério interpretativo da existência. Tal como refere Paulo Malícia num artigo sobre a Bíblia na prática educativa,

“a opção metodológica da disciplina pelo método hermenêutico permite estabelecer uma correlação entre a existência humana e a mensagem cristã expressa no Livro Sagrado, uma estrutura de analogias entre a vida e a Bíblia, fazendo com que esta ilumine, interrogue, enquadre e dê sentido às experiências humanas.”¹⁰⁰

A aquisição de capacidades relativas ao estudo e interpretação do texto bíblico não é apenas um conhecimento cultural transversal, como também promove a autonomização gradual dos alunos na sua aprendizagem sobre o moral e religioso.

Indo ao encontro das linhas orientadoras do Programa de EMRC, ao professor compete implementar um método didático-pedagógico coerente, flexível e pertinente,

⁹⁸ Cristina Sá CARVALHO, “A experiência religiosa dos adolescentes”, *Theologica* 45- 2 (2010), 432.

⁹⁹ Cf. COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, Ensinos Básico e Secundário, 19.

¹⁰⁰ Paulo MALÍCIA, “A Bíblia na prática educativa”, *Pastoral Catequética. Revista de catequese e educação* 8 (2007), 68.

que tenha em conta a natureza da disciplina e responda às necessidades pedagógicas dos alunos, no caso concreto, dos adolescentes; na diversificação e adequação das experiências de aprendizagem, dentro e fora da sala de aula e no aprofundamento das temáticas propostas para que a disciplina contribua para uma sólida formação no campo cultural, ético e religioso, tendo em consideração o respeito pelas características específicas das turmas e dos alunos¹⁰¹.

O adolescente, aberto à descoberta da verdade, num ambiente educativo que o ajude a interrogar-se sobre o sentido da vida num plano de abertura ao transcendente, ganha consciência da dimensão religiosa da existência, adquire progressivamente a capacidade para interagir com confiança com a realidade e com os outros, desenvolvendo uma identidade acolhedora.

Sem a pretensão de sugerir a redefinição do núcleo temático da Unidade Letiva 3 – “Riqueza e sentido dos afetos”, afigura-se interessante propor uma atividade complementar à desenvolvida no contexto de sala de aula, que potencie a aprendizagem dos alunos facilitando a relação entre as suas capacidades e os seus interesses nesta fase do seu desenvolvimento e proporcionando o desenvolvimento afetivo, intelectual, motor, sem colocar o enfoque especial nos conhecimentos já trabalhados ao longo da unidade letiva.

¹⁰¹ Cf. COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, Ensinos Básico e Secundário*, 17.

4. Proposta de Atividade: “Viagem à Terra do Nunca”

4.1. Enquadramento da atividade

Nesta parte do Relatório propõe-se realizar uma atividade com os alunos do sétimo ano de escolaridade, no seguimento da Unidade Letiva 3 – “Riqueza e sentido dos afetos”. A experiência de aprendizagem apresentada com alunos que estão refletir sobre as transições do adolescer, a beleza e os desafios da adolescência, visa consolidar e complementar os conhecimentos e capacidades trabalhadas em sala de aula ao longo da unidade letiva “Riqueza e sentido dos afetos”.

Num contexto em que os adolescentes vivem rodeados de estímulos exteriores, cada vez mais sedutores e erotizados, e experimentam no seu próprio quotidiano um ritmo de vida acelerado que dificulta a escuta e a reflexão, uma caminhada em grupo pela Serra de Sintra Cascais pretende ser uma proposta alternativa, que favorece um saudável contacto com a natureza, onde o silêncio e a beleza natural podem ajudar os adolescentes a silenciarem a dispersão e a banalidade e onde o encontro com o outro ganha outra dimensão. É uma oportunidade para os alunos tomarem consciência da corresponsabilidade de cada pessoa no cuidado com a natureza e sentirem-se cidadãos de uma comunidade humana que sabe desfrutar os bens comuns. Proporciona aos adolescentes a descoberta do valor da gratuidade, seja a que acolhem no contacto com a natureza, como a que vivem na caminhada em grupo, no ser e estar com os outros ao longo de um dia.

O imaginário escolhido é um recurso, um fio condutor do dia, que visa dar unidade às diferentes etapas da atividade. Na Caminhada do Adolescer, o imaginário que liga as atividades é o Peter Pan e as suas resistências a crescer, o que o leva a percorrer a vida em aventuras mágicas. Pode dar-se outro nome à caminhada, como por exemplo, “Viagem à Terra do Nunca”, referindo-se diretamente ao personagem criado pelo escritor britânico James Matthew Barrie para a sua peça de teatro intitulada *Peter and Wendy*, que deu origem a um livro com o mesmo nome publicado em 1911. Através do confronto com as personagens do Peter Pan e do Capitão Gancho, pretende-se ajudar os alunos a tomar consciência que as transições pelas quais passam na adolescência são sinal de crescimento pessoal, um desafio a agarrar com confiança, desmoronando a ideia

de que é melhor ser sempre criança – traduzida na personagem do Peter Pan. Este confronto pode ajudá-los a refletir criticamente sobre o modo como é apresentado o mundo dos adultos (capitão Gancho).

Ao ar livre, longe de casa e da escola, inseridos num grupo de coetâneos, a capacidade de aprendizagem dos adolescentes aumenta, é possível que o pensamento, o coração e o corpo caminhem em simultâneo. Caminhar em grupo, com os colegas e o educador, supõe partilhar ideias, expressões, reflexões que geram proximidade e criam laços de confiança.

4.2. Objetivos da atividade

Na sua globalidade, a caminhada oferece uma diversidade formativa. O contacto com a natureza e os percursos realizados em silêncio ajudam os alunos a desenvolver o sentido de observação e contemplação da beleza natural, a refletir e a tornarem-se conscientes dos sentimentos que os invade. Os espaços de diálogo e partilha com os outros elementos do grupo – colegas e professores –, permitir-lhes-á conhecerem-se melhor a si mesmos e aos outros, a estreitar as relações interpessoais e a refletir sobre a realidade a partir da visão cristã da pessoa e do mundo. Neste sentido, a atividade apresentada surge como o culminar do percurso de aprendizagem da Unidade Letiva 3 – “Riqueza e sentido dos afetos”, já realizado em sala de aula, proporcionando ao aluno uma experiência de aprendizagem distinta.

Na primeira etapa do dia, devem tentar descobrir quem foram. Para isso devem percorrer um caminho de descoberta da sua identidade. Terão de fazer um caminho que os leve ao sítio onde foram encontrados no qual pode haver fotografias, páginas de diários, listas de qualidades, etc. Na segunda parte do dia, devem procurar saber quem são, no presente. Para isso confrontarão a sua vida com alguns personagens tipo: um ator, um futebolista, um empresário, uma modelo, um surfista, etc. e ver se se identificam com eles totalmente ou nalgum dos aspetos. Estes personagens apresentarão além das facetas mais cativantes outras menos interessantes e serão mediadas pelos personagens da história do Peter Pan. A terceira parte é virada para o futuro. Quem desejam ser no futuro, como se projetam numa visão de futuro, o que consideram importante fazer para o realizar.

A proposta possibilitará reforçar a chave de leitura cristã como critério interpretativo da existência, capaz de clarificar as opções dos adolescentes na construção de uma comunidade humana baseada no respeito, na aceitação do outro e no valor da confiança, alicerçada não no sentimento e no impulso, mas na capacidade de procurar a verdade e de fazer escolhas para o bem comum. Apresentar o evento cristão com profundidade, concede ao aluno a possibilidade de optar por uma visão da vida e de se assumir pessoalmente no que diz respeito ao fenómeno religioso.

4.3. Implementação da atividade – Guião para o Professor

A descrição da implementação da “Viagem à Terra do nunca” ou Caminhada do Adolescer, é feita na perspectiva do professor para facilitar a descrição das atividades que a compõem¹⁰². Os destinatários são alunos de EMRC do 7.º ano de escolaridade. É importante que a atividade conte com dois ou três professores que acompanham o grupo e orientam as etapas da atividade.

Com antecedência, devem ser apresentadas e explicadas aos alunos as regras a ter em conta ao longo do dia, nomeadamente o cuidado com a linguagem, o respeito recíproco e para com o ambiente natural, de forma particular na limpeza dos espaços por onde se passa. Tratando-se de um percurso pela serra, há que ter em atenção a possibilidade de todos participarem bem, pelo que deve evitar-se trajetos difíceis e perigosos.

O início da atividade, já no local de partida, dá o tom da aventura proposta para o dia. Um dos professores procura fazer de forma criativa a apresentação da dinâmica geral aos participantes. Convida os alunos de uma forma cativante a entrarem na aventura, dizendo-lhes que todos foram ter ao lugar da caminhada não sabem muito bem como. Todos sofrem de uma amnésia coletiva e não sabem quem são. De início limitar-se-ão a desempenhar o papel que lhes pareça mais adequado para serem aceites no grupo. Gradualmente terão de fazer um caminho que os leve a descobrir quem foram no passado, que são atualmente e onde querem chegar.

¹⁰² Para facilitar a descrição da atividade, sempre que houver diálogos em contexto de discurso direto, serão redigidos em itálico.

O professor responsável pela atividade convida uma aluna a ler o diálogo que diz respeito à fada Sininho.

Sininho – Bom dia. Sabem quem eu sou? Isso mesmo, sou a Fada Sininho, amiga do Peter Pan. Sabem como é que eu nasci? Quando o primeiro bebé riu pela primeira vez, o seu riso despedaçou-se em milhares de partes e todas elas se espalharam, e foram saltando. E assim nasceram as fadas. Não se esqueçam... cada vez que uma criança diz “eu não acredito em fadas”, em algum lugar uma fada pequenina cai morta no chão. O Peter Pan está quase a chegar aqui. Eu, como voou mais depressa do que ele, cheguei primeiro e vou levar-vos até ele. A partir de agora vamos entrar no mundo mágico da Terra do Nunca onde os adolescentes são os reis da festa e da alegria. Mas cuidado... temos o terrível Capitão Gancho e os seus Piratas que não nos dão um minuto de descanso com as suas malvadezas! Estejam preparados para todos os desafios e tarefas que vão realizar ao longo desta viagem mágica. Estão todos prontos? Então vamos para a Terra do Nunca.

Para lá chegarmos, devemos seguir um mapa, que só conseguiremos completar ao longo do dia, na superação das tarefas. Agora, esperem! Antes de partirmos, tenho de vos salpicar com o pó mágico para poderem voar....

O grupo segue as orientações do caminho, pelo mapa. Num dos locais de paragem assinalados, desenvolve-se a primeira atividade de grupo: a recolha dos nomes dos adolescentes que estão a caminho da Terra do Nunca e preenchimento do guião. O professor deve orientar este momento, tentando encontrar um espaço adequado para dialogar.

No caderno dos alunos o título desta tarefa é “Quem fui no passado?”. O objetivo é a viagem à infância, através de ativadores de memória – imagens, textos, jogos, etc. – que ajudem os alunos a refletirem e a recordarem-se de quem foram. Nesta tarefa de reflexão individual e de partilha em grupo, começa-se por perguntar aos adolescentes quais eram as histórias que os pais lhe contavam antes de se deitar. Deixam-se folhas soltas com excertos das histórias da infância (histórias como a Cinderela; Gato das Botas; História da Carochinha; os Três Porquinhos; Capuchinho Vermelho, etc.), que eles terão que colocar pela ordem certa para construir a história.

Uma outra dinâmica a desenvolver no grupo é encontrar a caixa dos “monstros e companhia”, com a finalidade de tomarem consciência dos medos que os habitaram. Cada um escreve num papel os medos que se lembra ter em criança e coloca num chapéu. De seguida, cada um tira um papel à sorte e procura falar das estratégias utilizadas por eles ou pelos pais para ultrapassarem esses medos/receios.

A tocar a dimensão da família, poder-se-ia realizar uma terceira dinâmica, confrontando os alunos com uma página de um diário da mãe, que relata o nascimento de um irmão mais novo. O objetivo seria a partilha em grupo acerca da relação de cada um com os irmãos ou mesmo como vivem o contexto familiar ou o facto de serem filhos únicos.

Depois destas dinâmicas o grupo faz um novo trajeto indicado no mapa, podendo propor-se uma parte do percurso em que os alunos vão dois a dois, sendo que um deles segue de olhos vendados, guiado pelo outro. Esta dinâmica proporciona, não só a experiência de confiança no outro, como o cuidado pelo outro.

A segunda etapa do dia remete para a realidade do presente: “E quem sou eu hoje?”. Os professores apresentam esta tarefa de forma criativa, dizendo que para responder a uma pergunta como esta vão encontrar-se com alguns habitantes da fronteira com a Terra do Nunca, figuras emblemáticas conhecidas pelos habitantes desta terra. Devem procurar nas diversas pessoas com quem hoje se vão encontrar traços com os quais se identificam.

Entretanto, os personagens emblemáticos aparecem no grupo grande; são dois professores que se alternam na interação com o grupo. A apresentação dos personagens é feita por outro professor, que representa o Peter Pan e entra logo em diálogo com o grupo.

Peter Pan – Olha, olha, bom dia, os alunos perdidos da Terra do Nunca. Finalmente vos encontro! Estive o ano todo à vossa procura, quase fui à vossa escola, não fosse essa tão real. Certamente não se lembram o que fazem por aqui... O terrível Capitão Gancho aprisionou-vos aqui na terra dos humanos para que vocês deixem de ser crianças e se tornem adultos... mas eu não quero! Quero que continuem a ser crianças ou eternos adolescentes para ficarem comigo na Terra do Nunca.

Vamos ter a nossa primeira aventura agora e espero que gostem. A nossa primeira tarefa é ajudar-vos a entrar na Terra do Nunca. Sabem onde fica? Já perguntaram a alguém??? Alguém se lembra por onde é? Voar até à segunda estrela depois à direita e então sempre a direito, até amanhecer! Vai ser mais ou menos isso... Mas, quem são estas pessoas que vêm ao nosso encontro?

Os personagens remetem para estereótipos, que bem podem ser outros; devem sempre refletir com o grupo a relação com a característica que representam:

- surge o primeiro personagem, um ator, que representa a fama. Convida os alunos a um jogo de improvisação, através de mímica ou de um pequeno improviso. Para esta atividade, os alunos recebem um cartão com aquilo que devem representar para que os outros adivinhem. Por último, o professor tenta descrever a sua relação e identificação com a fama, dialogando com o grupo e levando-os a uma reflexão sobre este confronto.

- o segundo personagem é um desportista e representa o sucesso. Pode estar ligado ao futebol e propõe uma tarefa de aquecimento e um jogo breve.

- em terceiro lugar, surge o empresário que representa o poder económico. A tarefa que propõe ao grupo é a de realizarem tarefas “forçadas” (limpar o campo, organizar materiais, ou outra). Em alternativa, pode propor que construam coisas com o mínimo de recursos.

- Surge de seguida uma modelo, que representa a beleza. Entra com um aspeto muito desequilibrado e propõe aos alunos um exercício físico ao mesmo tempo que relata todas as dietas que tem feito para emagrecer.

Outros personagens de confronto com o grupo podem ser, como alternativa ou como complementares aos já apresentados, o surfista, que representa a diversão e o social ou o João Pedro Sottomayor Menano Telles de Salsbury, que representa o nome ou estatuto social. Pede aos alunos para fazerem a sua árvore genealógica.

Como síntese desta dinâmica, faz-se uma reunião de grupo e facilita-se a partilha sobre o confronto dos adolescentes com estas personagens. Por fim, uma tarefa individual: *E eu, quem sou eu?*

Pede-se a cada um que se caracterize a si mesmo, escrevendo no guião do aluno duas qualidades, dois defeitos e duas coisas de que gosta.

Noutra questão de reflexão pessoal, pede-se que cada um numere, por ordem de preferência e de importância real na sua vida, os seguintes valores: amizade, liberdade, responsabilidade, verdade, serviço, defesa da justiça, solidariedade, saber.

Antes de retomar o caminho, o grupo reúne-se e tem a tarefa de identificar outras propostas de vida. Numa dinâmica muito simples de preparar, a equipa terá de ordenar cronologicamente algumas personalidades, cujos nomes estão escritos em cartolinas. João Baptista, João Paulo II, Jesus de Nazaré, Moisés, Maria de Nazaré, Chiara Luce Badano, Papa Francisco, Abraão, Paulo de Tarso, Joana D'Arc, os Pastorinhos de Fátima.

De seguida, em grupos de três, as equipas devem encenar para o grupo um episódio de pelo menos 2 minutos sobre a vida de um deles.

Um dos professores orienta a atividade, ajudando a sintetizar as ideias do grupo. *O que têm de especial as personagens deste segundo grupo? O que é que vês nelas de comum? Que projeto de vida tiveram? Achas que foram felizes? Porquê?*

De novo em caminho, aparece o personagem Peter Pan que diz ao grupo:

– O Malvado Capitão Gancho anda atrás de nós para nos tentar capturar novamente. Temos que ser astutos e rápidos a fugir dele pois nenhum de nós quer crescer, passar a ter borbulhas na cara, ter de namorar com yeaha!, ser responsável, ter de estudar mais, ou pior..... ir trabalhar! Uih!

Em resposta a esta intervenção do Peter Pan, o professor apresenta o próximo momento.

– Este terceiro momento é direcionado a uma viagem rumo ao futuro. Depois da procura da tua identidade nas raízes do passado e de perceber o projeto de felicidade de algumas pessoas com quem te encontraste, partimos agora de uma questão importante: em quê, quando e como é que uma pessoa se sente realizada? O que significa sentir-se realizado? Quando é que podes dizer de ti mesmo que te sentes realizado? Procuras o teu projeto de realização, de felicidade? Como o fazes?

Prepara-se a atividade de reflexão pessoal. Propõe-se a leitura e reflexão do texto bíblico que narra o encontro de Jesus (João 1, 35-42) com os primeiros discípulos.

Do Evangelho segundo São João:

³⁵No dia seguinte, João encontrava-se de novo ali com dois dos seus discípulos.
^{36*}Então, pondo o olhar em Jesus, que passava, disse: «Eis o Cordeiro de Deus!»
³⁷Ouvindo-o falar desta maneira, os dois discípulos seguiram Jesus. ³⁸Jesus voltou-se e, notando que eles o seguiam, perguntou-lhes: «Que pretendeis?» Eles disseram-lhe: «Rabi - que quer dizer Mestre - onde moras?» ^{39*}Ele respondeu-lhes: «Vinde e vereis.» Foram, pois, e viram onde morava e ficaram com Ele nesse dia. Eram as quatro da tarde.
^{40*}André, o irmão de Simão Pedro, era um dos dois que ouviram João e seguiram Jesus.
^{41*}Encontrou primeiro o seu irmão Simão, e disse-lhe: «Encontrámos o Messias!» - que quer dizer Cristo. ^{42*}E levou-o até Jesus. Fixando nele o olhar, Jesus disse-lhe: «Tu és Simão, o filho de João. Hás de chamar-te Cefas» - que significa Pedra.

Propõe-se, mesmo no espaço de reunião do grupo, um tempo para reflexão pessoal. Depois, com calma, convida-se os alunos ao diálogo para chegar à mensagem do texto, guiando a experiência no sentido de levar os adolescentes a concluir sobre as possibilidades de, hoje, eles mesmos se encontrarem com Jesus.

O texto escolhido remete para a categoria do encontro, um dos elementos que foi considerado importante como estratégia a desenvolver com os alunos. Propõe-se que os adolescentes se confrontem com João Batista e o seu círculo de discípulos - amigos próximos - e com a pessoa de Jesus. A narrativa abre também a possibilidade de descobrir como um encontro com a pessoa de Jesus é transformante e leva a que André contacte o irmão e o convide a tomar parte da mesma experiência vital.

No ícone bíblico escolhido ganha evidência o contexto grupal, comunitário em que a cena do encontro decorre. Jesus passa por João Batista que se encontra com dois discípulos a caminho. Os dois personagens da narrativa mudam de trajetória, sensibilizados e disponíveis à escuta da Palavra de Deus. Nesta atitude de abertura ao outro, confiam naquele que os acompanha – João – e que lhes indica o Cordeiro de Deus, mas também arriscam confiar em Jesus que lhes lança o convite a conhecê-lo melhor e a fazer caminho de vida com Ele.

Este texto do quarto evangelho é também um convite para os adolescentes. André e João sentiram-se atraídos e à distância seguiam Jesus. Até que finalmente se aproximaram e perguntaram: “Mestre, onde moras?” Jesus respondeu, "vinde e vede".

Os verbos são dinâmicos – fazer caminho, conhecer e estar com Jesus. O encontro é de tal ordem marcante para aqueles discípulos que até a hora é destacada – eram as quatro da tarde.

No dia seguinte já se podia ver os frutos desta experiência: André encontra o seu irmão e afirma-lhe: encontramos o Messias. André recorda-nos o principal no cristianismo: uma pessoa, uma experiência pessoal, um encontro, uma relação. Estava tão persuadido, que Pedro se deixou conduzir até Jesus, troca um olhar com Ele e muda radicalmente a sua vida.

Pretende-se que os adolescentes compreendam que é importante colocarem-se sempre à procura de Jesus. De seguida elencam-se algumas pistas para o diálogo com os adolescentes:

- É a cada um de nós que Jesus diz: “Vem e vê”. A nossa felicidade passa por estarmos atentos e escutar a sua voz, respondendo-lhe com alegria a este convite que nos faz. Não basta saber de cor algumas coisas sobre Jesus, o radical é conhecê-lo e pôr-se a caminho com Ele.

Ouvimos várias vezes alguém dizer que se sente realizado porque tem uma profissão de que gosta, ou atingiu um objetivo no seu trabalho ou estudo, ou porque alcança um estatuto social... Será que a vida depende apenas destas coisas? E se elas desaparecem de um momento para o outro, a vida deixa de ter sentido? Em quê, quem está o sentido da tua vida? Talvez a nossa realização como pessoas deva estar ligada a algo ou alguém que não termine nunca! Talvez assim, nunca nos sentíssemos perdidos.

Depois da partilha, reaparece o Peter Pan. Parece diferente, mesmo no modo de vestir, e explica aos alunos que perdeu o medo de crescer, que descobriu que a vida é a verdadeira aventura, muito mais que a fantasia que inventou. Diz que a alegria é não transportar um coração pesado e que isso não é sinónimo de ficarmos eternamente crianças, tal como o feitio agressivo do Capitão Gancho não é reflexo de ser adulto. A alegria é sinal de amor à vida e de querer realizá-la na amizade com os outros, no amor que se dá e recebe, na aventura fantástica de dar cor à comunidade humana que formamos. Ninguém pode ser feliz isolado ou contra os outros. Há tarefas a aprender sempre: conhecer-se e conhecer os outros, partilhar com confiança a caminhada que a todos une.

Antes de desaparecer, Peper Pan despede-se com estas palavras:

- Tudo termina bem. Ao contrário da história original, o Peter Pan deixa a Terra do Nunca e aceita crescer e ser feliz com as crianças, os jovens e os adultos com quem constrói a vida do dia a dia. Quanto aos desafios do adolescer, no nosso dia a dia temos de os ultrapassar, umas vezes sozinhos, mas outras com a ajuda dos que nos são mais próximos. Há encontros que nos transformam, como aconteceu com aqueles amigos que aceitaram um convite especial de Jesus – Vem e vê! Este convite é como uma caminhada que nunca termina, na qual conhecemos, deixamo-nos conhecer por Jesus, amamos e deixamo-nos amar. E quem é amado sente-se valorizado e livre!

Como última tarefa, propõe-se um compromisso, a redigir no desenho do tesouro que é a meta do mapa dado aos alunos. O professor orienta a atividade. *Escreve dois “passos” importantes a dar nestes próximos tempos. Podem ser atitudes ou comportamentos a seguir.*

Depois de escreverem, o professor que organiza a atividade dá, a cada aluno, um postal com o texto “Pegadas na areia”, enquanto se canta um tema musical que o grupo saiba bem, que fale da vida como aventura, do desafio de crescer.

Poema “Pegadas na areia” (autor desconhecido)

Uma noite eu tive um sonho.
Sonhei que estava a andar na praia com Deus
e à minha frente, passavam cenas da minha vida.

Para cada cena que passava, percebi que eram deixados
dois pares de pegadas na areia;
Um era meu e o outro de Deus.

Quando a última cena da minha vida passou
olhei para trás, para as pegadas e na areia notei
que muitas vezes, no caminho da
minha vida havia apenas um par de pegadas na areia.

Percebi que isso aconteceu nos momentos
mais difíceis e dolorosos da minha vida.

Isso entristeceu-me muito e, então, perguntei a Deus:

"Senhor, Tu disseste-me que, uma vez
que eu resolvi seguir-Te, Tu andarias sempre comigo,
durante a minha caminhada ,
mas notei que nos momentos mais difíceis da minha vida
havia apenas um par de pegadas na areia.

Não compreendo porque é que nas horas em que mais necessitava de Ti,
Tu me deixaste."

O Senhor respondeu-me:

"- Meu filho precioso. Eu Amo-te e jamais te deixaria só nas horas difíceis
e de sofrimento.

Quando viste na areia, apenas um par de pegadas,
foi exatamente aí que EU Te carreguei nos meus braços..."

CONCLUSÃO

Consciente da parcialidade da exposição apresentada, a presente reflexão carece de ulteriores aprofundamentos e validação, quer no que diz respeito ao aprofundamento da adolescência como cultura, quanto na aproximação da EMRC aos desafios expostos e aos que surgem de outras perspectivas que não foram aqui abordadas.

São de facto muitos os desafios que se levantam à EMRC quando nos aproximamos das culturas juvenis e da realidade complexa em que os adolescentes vivem, nomeadamente no papel que a disciplina pode desempenhar para favorecer o contacto com o fenómeno religioso e a experiência religiosa da vida. Esta visão lança a EMRC para ser esse espaço de encontro, onde se sabe escutar, dialogar, suscitar, refletir e educar as questões de sentido de cada pessoa e, no caso presente, de cada adolescente. As dificuldades e os desafios desta missão na sociedade complexa e plural em que nos movemos, onde quase paritariamente se colocam variadíssimas escolhas e conceções de vida e é neste terreno que a própria condição juvenil se constitui como um fenómeno diversificado e heterogéneo. Tal requer um empenho especialíssimo por parte do professor da disciplina para investir nos aspetos do conhecimento e do ambiente relacional na turma.

A Escola sente em primeira instância os desafios da transmissão cultural às novas gerações, fenómeno comum no que diz respeito à transmissão religiosa. É pertinente a iniciação a uma linguagem simbólica, que facilite o encontro de cada adolescente com as referências históricas, comunitárias, bíblicas e até eclesiais, mas de que forma é que os docentes de EMRC estarão aptos a ajudar os alunos a descobrir-se como pessoas em construção, vocacionadas a edificarem uma comunidade humana e humanizadora? O contributo que a EMRC quer continuar a oferecer aos seus discentes parte da riqueza que a formação integral oferece, enquanto espaço privilegiado no qual os adolescentes podem aprender a descobrir-se e construir-se como pessoas, dispostos a considerar as grandes questões da existência à luz de um quadro de referência cristão.

Como contribui a educação da dimensão religiosa para a aquisição do sentido da identidade e para a esfera simbólica do processo de socialização, entendendo que a socialização só ocorre porque existe dentro do seu processo recíproco um mecanismo de interação e identificação com os outros?

A EMRC exerce uma ação eficaz ao nível pessoal e comunitário para o crescimento e a plena valorização da vida dos adolescentes e daqueles na medida em que for cada vez mais esse espaço gerador de confiança, o patamar essencial da possibilidade do ato de crer no outro. É o tempo em que a criatividade bate à porta da EMRC para solicitar aprendizagens diversificadas num ambiente educativo que cultiva, constrói e reconstrói os vínculos intergeracionais e as relações entre pares que contribuem de modo determinante para o horizonte de vida e coesão social. O saber religioso desempenha um papel fundamental na educação dos adolescentes e a EMRC propõe uma maneira de *ser* e de viver no mundo.

BIBLIOGRAFIA

I – Documentos

CONCÍLIO ECUMÉNICO VATICANO II, Declaração *Gravissimum Educationis*, in http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_po.html

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *A Educação Moral e Religiosa Católica. Um valioso contributo para a formação da personalidade*, Secretariado Geral do Episcopado, Lisboa, 2006.

COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, Ensinos Básico e Secundário*, Secretariado Nacional da Educação Cristã, Lisboa, 2007.

ODIHR – Office for Democratic Institutions and Human Rights da OSCE – Organização para a Segurança e Cooperação na Europa, *Principios orientadores de Toledo sobre la enseñanza acerca de religiones y creencias en las escuelas públicas*, OSCE/ODIHR, Varsóvia, 2008.

II - Monografias

ARENDS, Richard I., *Aprender a Ensinar*. Tradução de A. Faria, McGrawHill, Lisboa, 2008, 7ª edição.

BERGER, Peter L., *La religion dans la conscience moderne*, «entreprise humaine produisant un cosmos sacré.», Centurion, Paris, 1971.

BRAIDO, Pietro, *Dom Bosco, padre dos jovens no século da liberdade*, Editora Salesiana, São Paulo, 2008.

CAMPICHE, Roland (coordenação), *Cultures jeunes et religions en Europe*, Cerf, Paris, 1997.

HERVIEU-LÉGER, Danièle, *O peregrino e o convertido. A religião em movimento*. Tradução portuguesa de Catarina Silva Nunes, Gradiva, Lisboa, 2005.

HERVIEU-LÉGER, Danièle, *La religion, hilo de memoria*. Tradução para castelhano por Maite Solana, Herder, Barcelona, 2005.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane, *A adolescência na idade moderna*, IV, n.º14, Lisboa, 1966.

PINTO, Manuel, *A televisão no quotidiano das crianças*, Edições Afrontamento, Porto, 2000.

VELASCO, Juan Martin, *El fenómeno místico – estudio comparado*, Editorial Trotta, Madrid, 2003.

VELASCO, Juan Martin, *Introducción a la Fenomenología de la religión*, Editorial Trotta, Madrid, 2006, 7ª ed. revista e aumentada.

III - Artigos em revistas

AMBROSIO, Juan Francisco, “A educação moral e religiosa católica na escola pública”, *Communio* 5 (2001) 437-449.

AMBROSIO, Juan Francisco, “As religiões na escola”, *Revista Portuguesa de Ciência das Religiões* 2 (2002) 59-63.

CARVALHO, Cristina Sá, “A experiência religiosa dos adolescentes”, *Theologica*, 45 - 2 (2010) 411-433.

LEANDRO, Maria Engrácia, “Herdeiros das identidades religiosas”, *Revista Portuguesa de Ciência das Religiões* 2 (2002) 19-37.

MALÍCIA, Paulo, “A Bíblia na prática educativa”, *Pastoral Catequética. Revista de catequese e educação* 8 (2007) 65-73.

PAIS, José Machado, “A construção sociológica da juventude – alguns contributos”, *Análise Social*, XXV (1990 - 1.º, 2.º) 139-165.

TEIXEIRA, Alfredo, “A Adolescência e a juventude como culturas. Os quadros sociais da experiência crente”, *Theologica*, 47 (2012) 99-113.

VAN DER VLOET, Johan, “Religião, espiritualidade e educação”, *Communio* 4 (2006) 411-423.

VELOSO, Gastão Pereira, “Algumas imagens da vida e da religião dos adolescentes”, *Theologica* XLII – 1 (2007) 69-93.

IV - Netgrafia

GALLAND, Olivier, “Adolescence, Post-Adolescence, Youth: Revised Interpretations”, *Revue française de sociologie*, 44-5 (2003), 163-188, in http://www.crest.fr/ckfinder/userfiles/files/Pageperso/galland/galland_fichiers/ado_post_ado_va.pdf.

GALLAND, Olivier, “Introduction. Une nouvelle classe d’âge?”, *Ethnologie Française* XL (2010) in <http://www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2010-1-p-5.htm>.

LE BRETON, David, “Escarificações na adolescência: uma abordagem antropológica”, *Horizontes Antropológicos*, 33 (2010) in http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-71832010000100003&script=sci_arttext.

LEFEBVRE, Solange, “Theologie pratique et questions de transmission”, *Laval théologique et philosophique* 60-2 (2004) 251-268, in <http://id.erudit.org/iderudit/010345ar>

LESEGRETAIN, Claire, “Le paysage religieux des enfants est adolescentes d’aujourd’hui”, *La lettre de l’enfance et de l’adolescence* 74 - 4 (2008) 45-50, in <http://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2008-4-page-45.htm>

PAJER Flavio, “L’istruzione religiosa nelle scuole dell’Unione Europea: un’ identità plurale e in evoluzione”, *Revista Pistis Praxis*, 2, (2010), in <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/pistis?dd1=3664&dd99=view&dd98=pb>

RIARD, Émile-Henri e WALLET, Jean-William, “Adolescents d’ici et d’ailleurs en question”, *Carrefours de l’éducation*, 24-2 (2007), in http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=CDLE_024_0089

ROEBBEN Bert, *Religión, escuela y sociedad: elementos para una necesaria innovación en la formación de profesores de Religión en europa*, texto da conferência do autor no Fórum Europeu do Ensino Religioso Escolar, Madrid, (11 a 15 abril 2012), in <http://www.eufres.org>

WITTER Geraldina Porto, Religiosidade: 43 anos de história de um exercício de pesquisa, in *Psicologia Escolar e Educacional*. 2007, vol.11, n.1, 153-163. in http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572007000100017&script=sci_arttext