



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
FACULDADE DE TEOLOGIA

MESTRADO EM CIÊNCIAS RELIGIOSAS
Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica

RUI JORGE RIBEIRO TEIXEIRA

Jesus, um pedagogo libertador
Releitura propositiva da Unidade Letiva 2 do 6º
ano de escolaridade do programa de Educação
Moral e Religiosa Católica

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada
sob orientação de:
Prof. Doutor José Pedro Lopes Angélico

Porto
2020

SIGLÁRIO

1 PED – 1ª Carta de Pedro

AP – Livro do Apocalipse

AT – Atos dos Apóstolos

EMRC – Educação Moral e Religiosa Católica

HEB – Carta aos Hebreus

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LC – Evangelho de Lucas

MC – Evangelho de Marcos

MT – Evangelho de Mateus

PAA – Plano Anual de Atividades

PES – Prática de Ensino Supervisionada

UL – Unidade Letiva

RESUMO

A condição humana tem como características inerentes a sua finitude e vulnerabilidade. Em diversos momentos da História, houve um abuso da heterogeneidade social na acentuação dessas componentes, perpetuando mecanismos de ostracização, dominação e exclusão.

A vida e ensinamentos de Jesus de Nazaré centralizaram esta questão, constituindo, pela perspectiva da sua opção preferencial pelos últimos da sociedade, a premissa fundamental da Teologia da Libertação. O influxo desta via teológica teve alcance interdisciplinar, motivando inovações no campo educativo, com a sistematização de uma educação libertadora.

Uma pedagogia libertadora de inspiração cristã consubstancia-se como uma perspectiva cujo contributo ao sistema escolar se afigura como uma mais-valia, despertando esperança no esbatimento das desigualdades sociais, bem patentes no paradigma social hodierno. É nesta base que se desenvolve o presente Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, e também nela que assenta a releitura da Unidade Letiva 2 do 6º ano “Jesus, um Homem para os outros”.

Palavras-chave: Jesus de Nazaré; Teologia da Libertação; Educação Libertadora; Esperança; Desigualdades Sociais

ABSTRACT

The human condition has inherent features such as its finitude and vulnerability. In several historical moments, an abuse of the diverse social accentuation of that componentes occurred, perpetuating mechanisms of ostracization, domination and exclusion.

The life and teachings of Jesus of Nazareth concerned central relevance to this point, constituting, by the perspective of its preferential option for the last in the society, the fundamental premise of the designated Liberation Theology. The influx of this theological point of view had interdisciplinary range, motivating innovations in the educational field with the systematization of a liberating education.

A liberating pedagogy with christian inspiration constitutes itself as a perspective which contribute to the scholar system reveals itself as a positive increment stimulating hope on fighting social inequalities well exposed on the hodiernal social organization. It is on this basis that this Report of the Supervisioned Lectural Practic develops itself and it is on that point too that the rereading of the second Unit of 6th grade “Jesus, a Man for the others” grounds its reflexion.

Keywords: Jesus of Nazareth; Liberation Theology; Liberating Education; Hope; Social Inequalities

INTRODUÇÃO

O presente Relatório refere-se à Prática de Ensino Supervisionada associada ao Estágio de Profissionalização para a docência de Educação Moral e Religiosa Católica nos Ensinos Básico e Secundário. Tal processo foi levado a cabo no Agrupamento de Escolas Vallis Longus, com uma turma do 6º ano de escolaridade. Na gestão curricular prévia à prática letiva, foi escolhida a Unidade Letiva 2 do programa previsto para esta etapa, intitulada “Jesus, um Homem para os outros”. Evidencia-se, numa leitura imediata, a *nuance* da pró-existência de Jesus, isto é, a dimensão estruturante de uma personalidade orientada pela e para a alteridade, numa dinâmica de serviço, dignificação e libertação.

A partir daí, construiu-se um Referencial Teórico cujo eixo é precisamente a libertação, interpretada a partir da *praxis* de Jesus de Nazaré, num contexto histórico concreto e cujos testemunhos transmitem uma atenção aos ostracizados pelas desigualdades estruturantes da sociedade e pelo poder pervertido pelo peso da dominação. Esta opção preferencial pelos pobres e excluídos, com uma ação libertadora no plano intra-histórico constitui a premissa fundamental da denominada Teologia da Libertação, com especial expressão no enquadramento sul-americano do Século XX, mas cuja influência e difusão de ideais alastrou, de certo modo, internacionalmente, com influências eclesiais e políticas, inclusivamente. Desses influxos, outros campos do saber foram colhendo elementos com os quais se edificaram conceptualizações e práticas, nomeadamente no plano educativo, com exemplos como os dos brasileiros Hélder Câmara e Paulo Freire¹. O fulcro de toda a teologia, na qual se inclui a libertadora é a figura de Jesus, nesta vertente, mormente na sua historicidade, pelo que remontou-se ao entendimento de Jesus Libertador, para perceber a forma como esta perspetiva se declinou teologicamente e pedagogicamente, para aplicar a sistematização feita a partir de tal prisma e aplica-la, criticamente, à configuração formal atual da UL.

Por conseguinte, no que diz respeito à cadência estrutural do Relatório, esta desenvolve-se da seguinte forma: no plano genérico e, porquanto, mais abrangente, há uma bifurcação em duas partes: Descrição do Processo de Ensino-Aprendizagem inerente à PES e Releitura da UL 2 do 6º ano do programa de EMRC à luz de uma cristologia e pedagogia libertadoras. A primeira parte compreende todas as estações

¹ No panorama português, a Escola da Ponte, projeto inovador de uma escola com um Projeto Educativo distinto do paradigma vigente, este veio interpretativo teve uma influência decisiva, como é admitido pelo próprio fundador e ideólogo do mesmo, José Pacheco.

percorridas, desde a abertura da prática letiva referente ao estágio na escola cooperante, passando pelos documentos elaborados como recursos e produtos indissociáveis da mesma, até à reflexão crítica acerca do processo. No plano da sistematização teórica, consta o Referencial Teórico construído com base na investigação que teve como escopo o incremento benéfico dos prolegómenos teológicos, antropológicos e pedagógicos da UL em questão, em três atos: no primeiro, a condensação do Jesus Libertador, partindo do pensamento de Leonardo Boff, transferindo para o segundo, a forma como esse entendimento cristológico e teológico se transmutou em propostas educativas concretas e concluindo, no terceiro e derradeiro ponto, com um estudo breve acerca da categoria da esperança, não pelo cruzamento material deste princípio com a análise crítica da PES em si, mas para conferir uma teleologia sistémica e um certo cimento de coerência ao esquema elaborado.

Reconhece-se que, partir de uma lógica libertadora, de restituição da plena dignidade humana, só totalmente realizável em radical liberdade, como a dá Jesus pelos testemunhos colhidos e pela dialética comunitária, de implantação institucional, que a sua vida e ensinamentos despoletou, e aplicá-la ao ato educativo, é algo utópico. Contudo, segundo esta ótica, educação, utopia e esperança são um triângulo que sempre existe neste tríplice mutualismo dinâmico, tendo esta tríade e a sua mobilidade conceptual sido estudada enquanto tal também, com ilações que corroboram o que aqui está afirmado, mormente o que concerne à esperança:

«A redescoberta do carácter escatológico do Cristianismo havia sido uma das características mais proeminentes da teologia produzida pelos meados do século XX europeu. Com Moltmann, é apresentado um projeto que intentara articular a teologia escatológica com uma teologia histórica, harmonizada no princípio (em termos de fundamentos) e na práxis (em termos de implicações) da esperança. Com efeito, se a fé implica a esperança, no sentido de não se deixar esterilizar, e se a esperança implica a fé, no sentido de não perder a sua dimensão teológica nem degenerar numa utopia filosófica (como a de Bloch), Moltmann anunciava uma verdadeira teologia da história.»²

Nesta senda, intentou-se, não só, aprimorar a UL em virtude dos elementos colhidos na Teologia Libertação e na educação libertadora, mas estimular uma reflexão

² MOREIRA, Carlos Manuel Meneses – *Educação, Utopia e Esperança: Uma leitura de Rubem Alves*. Dissertação do Curso de Doutoramento em Teologia (2.º Grau Canónico) orientada pelo Professor Doutor João Manuel Duque e apresentada na Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa do Porto, na especialidade de Teologia Sistemática em 2012, p. 131

crítica do próprio sistema de ensino e do método generalizado de ensino patente no edifício educativo luso. Uma constatação desta índole foi, também, o que motivou a prática de Hélder Câmara e Paulo Freire, motivados pela Teologia da Libertação, a estabelecer os fundamentos para uma pedagogia realmente conducente à liberdade radical daqueles que são alvo da mesma. Tal inquietação é descrita, em epítome, por Martinho Condini, no estudo acerca do tema mencionado e cujas conclusões nortearam uma parte significativa do presente estudo:

«Atualmente, a maioria das escolas possui currículos que privilegiam a absorção do conhecimento, que hoje não está apenas na escola, e preocupa-se em demasia com a avaliação de conteúdos, o que é compreensível diante da nossa realidade. Contudo, não se pode manter o paradigma de encontrarmos no processo educacional atualmente implementado são cursos formatados, aulas prontas, conteúdos programáticos pontualmente concluído. O convívio, a troca de ideias e a reflexão diante das novas informações são o húmus para o crescimento interior e para a formação do jovem, mas ficam, na maioria das vezes, em segundo plano, em privilégio dos interesses mercadológicos da educação, isto é, apresentar resultados e aprovações.»³

Consequentemente, propõe-se uma educação libertadora solidária, fundamentada na *praxis* de Jesus de Nazaré, segundo os testemunhos que dela existem, em coordenadas históricas, quer pelas fontes quer pelos efeitos despoletados pela mesma e enquadrada nos parâmetros curriculares estabelecidos pelos decisores nacionais, no sentido de asseverar a legitimidade da disciplina e da área temática que lhe subjaz, a teologia, sublinhando a pertinência de uma produção científica com peso para se pensar a sociedade e os seus diversos alicerces, entre os quais a educação tem um lugar de excelência.

Assim, inserir a educação libertadora solidária não se trata de um mera lógica assistencialista, imbuída de um espírito de perpetuação das lacunas humanas e societárias existentes e de convivência passiva com as mesmas, mas sim de um contributo prático para a evolução social, cujo gérmen mais amplo e concreto se baseia no âmbito educativo, nomeadamente escolar. A teleologia não é recriar, a partir deste ponto de vista, a disciplina de EMRC, mas pensá-la sempre criticamente, não menorizando o valor insofismável do seu fundamento científico, mas reafirmando-o, apostando no rigor investigativo e na diversidade e criatividade da produção reflexiva.

³ CONDINI, Martinho - *Fundamentos para uma Educação Libertadora: Dom Hélder Câmara e Paulo Freire*, Paulus Editora, p. 144

Assente aí, e partindo das premissas aqui expostas, a mesma poderá possibilitar aos discentes e comunidades escolares o aprofundamento de discussões pertinentes ao seu mundo e ao mundo que está à sua volta. Tais discussões não se balizam apenas pela Educação Moral, mas podem acontecer de maneira transversal e interdisciplinar. Idealizar uma UL e, por extensão, um método pedagógico a partir de uma educação libertadora solidária é apresentar uma alternativa para que a escola valorize a formação humana, de maneira que os educadores e educandos possam inserir o seu *ethos* libertador, dentro do espaço escolar ou fora dele.

Por conseguinte, o trabalho que se segue é produto da interação dialética de todos estes veios explicitados, para o fomento de uma educação integral, segundo o espírito conciliar, no enquadramento educativo contemporâneo e público, estatal ou não-estatal, ultrapassando querelas ideológicas e controvérsias ideológicas e centrando a questão educativa no essencial: a contribuição para uma concepção de pessoa humana livre, com a sua dignidade inviolável e a prossecução dos Direitos Humanos admitidos pelo grosso da comunidade internacional, de modo particular no contexto das democracias liberais do ocidente, entre as quais se insere Portugal.

Do Cristianismo, no campo crente, passar ao humanismo de inspiração cristã e que esse humanismo, proposto na escola como mundividência passível de juízo crítico e apreciação ético-moral, contribua para promover comunidades educativas e, ato contínuo, comunidades no sentido amplo do termo, pluralistas, respeitadoras da diferença, pacíficas e cívicas, o que parece urgir nas contendas da contemporaneidade.

Na verdade, a montante de toda a atividade de espírito cristão, está um princípio indissociável da sua motivação mais íntima e radicada na fé. Não é esta o que se pretende transmitir no espaço escolar, mas é incontornável a sua envolvência existencial e que permeia a cultura pessoal e profissional retamente conduzida do professor de EMRC. Nessa medida, por inerência, a sua vocação e missão educativas também se inserem nesse “já e ainda não” que configura a tensão escatológica da plena realização e salvação da humanidade, dita na linguagem transversal e assumida por todos como “mundo melhor”, mas, como categoria diferenciadora de uma mundividência cristã, como Reino de Deus. Não se afigurando como adequado continuar com palavras próprias considerandos tão densos, remata-se o apartado introdutório com a reflexão do teólogo luso José Pedro Angélico:

«Apesar de termos a consciência de que o Futuro Absoluto e a Consumação Final são fundamentalmente dom e promessa de Deus, e não tanto trabalho ou tarefa

humana, há que sublinhar que o Céu – expressão sensível e humana da comunhão com Deus – começa já na terra e que, portanto, não há por que deixar de transformá-la, cada vez mais, na antecâmara acolhedora e familiar do Céu. Não obstante, diz o conhecido ditado popular que quem espera desespera. Mas quem espera mais do que uma coisa ou um acontecimento aprende a esperar. Quem espera uma pessoa aguenta até ao limite do desespero, sem se deixar afogar nele: espera confiada e serenamente. [...] E é por isso que Jürgen Moltmann pode dizer que “escatologia significa doutrina acerca da esperança cristã, a qual abarca tanto o esperado como o mesmo esperar por ele vivificado”.»⁴

Ora, o esforço que o trabalho aqui vertido consubstancia vai no sentido de, com a consciência da inevitável insuficiência do contributo, a EMRC, a partir desta UL, seja um acréscimo a que a educação possibilite essa aprendizagem da e na esperança, procurando concretizar, pela dialética libertadora, algo do esperado no espaço e tempo concretos da sua realização.

⁴ ANGÉLICO, José Pedro – Humanismos, Plataformas para la Paz: Una Lectura desde la Teología Trinitaria. *Cauriensia: Revista Anual de Ciências Eclesiásticas*. Extremadura. VIII (2013), p. 442

Capítulo 1 – Prática de Ensino Supervisionada

Neste capítulo pretende-se desenvolver uma súmula contextualizadora da Prática de Ensino Supervisionada (PES) da Unidade Letiva (UL) 2 do 6º ano de escolaridade do programa de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC), elencando os seus elementos principais: caracterização da Turma e gestão curricular, desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, recursos alocados à prática letiva, contributo para o Plano Anual de Atividades (PAA), relevância educativa da UL e o balanço crítico do desempenho do docente estagiário na PES.

1.1. Caracterização da Turma

A turma caracterizada no presente exercício é o 6º H da Escola Básica de Vallis Longus, pertencente ao Agrupamento de Escolas homónimo. A turma do 6º H é constituída por 23 alunos, sendo que 11 são raparigas e 12 são rapazes. As idades dos alunos estão compreendidas entre os 10 e os 11 anos e a sua média de idades é de 10, 5 anos. Todos os alunos da turma são de nacionalidade portuguesa. Note-se, apesar de tudo, que uma aluna possui ascendência ucraniana, no entanto, o seu entendimento e expressão oral da língua portuguesa são semelhantes ao dos outros alunos da turma, uma vez que nasceu em Portugal e viveu sempre no país.

Os dados plasmados em seguida resultam da aplicação de uma Ficha de Caracterização do aluno, partilhada pelo Professor Adriano Silva com o seu núcleo de estágio, concretizando um trabalho colaborativo que se baseou em instrumentos similares.

Assim, no que concerne a dados sociodemográficos, obtiveram-se os seguintes resultados (mais informação foi aferida, contudo, não se considerou relevante para opções curriculares efetuadas “a posteriori”):

Tabela 1 – Dados biográficos dos alunos que compõem a Turma

Nº do Aluno	Idade	Agregado Familiar
2	11	Mãe, Pai, Irmã
3	11	Mãe, Pai, Irmãs (2)
4	10	Mãe, Pai, Irmã
5	11	Mãe, Pai
6	11	Mãe, Padrasto
7	11	Mãe, Pai, Irmão

8	11	Mãe, Pai, Irmão
9	10	Mãe, Pai
10	11	Mãe, Pai, Irmão, Avó
11	11	Mãe, Pai
12	11	Mãe, Pai
13	11	Mãe, Pai, Avó
15	11	Mãe, Pai, Irmã
16	11	Mãe, Pai, Irmãos (2)
17	11	Mãe, Cadela ⁵
18	10	Mãe, Pai
19	11	Mãe, Pai, Irmão
20	11	Mãe, Pai
21	10	Mãe, Pai
22	11	Mãe, Pai, Irmão
23	10	Mãe, Avós paternos, Avós maternos e Irmãos (2)
26	11	Mãe, Padrasto, Irmã
27	11	Mãe, Pai, Irmã

O padrão mais repetido, como se depreende a partir da tabela acima, é o de um agregado familiar no qual o aluno vive com ambos os pais, em mais de metade das situações, com irmãos. Apesar do programa de EMRC não prever, no elenco das suas Unidades Letivas, o tema da família para o 6º ano de escolaridade, este tipo de informação é pertinente, na medida em que permite ao professor adequar o seu discurso, procurando que o mesmo nunca chegue a ser excludente nas suas referências. É digna de menção, por exemplo, a este respeito, a Unidade Letiva 3 do 5º ano de escolaridade “A Família, Comunidade de Amor”, cuja lecionação, tendo em conta as informações acima explanadas, deve ser sempre orientada para longe de uma linguagem estereotipada e cristalizada no que concerne às estruturas e microdinâmicas familiares. Este tipo de articulação entre os dados resultantes da caracterização da turma e de cada

⁵ É relevante referir esta resposta original, única até, em toda a réplica da turma à Ficha de caracterização, que denota, “grosso modo”, uma conceção de coabitante distinta daquela que serve de base à área científica na qual se firma a disciplina de EMRC. Contudo, para que a fidelidade à informação prestada se traduza no dado recolhido, analisado e lido criticamente, registo esta idiosincrasia.

aluno que a integra e constitui deve ser paradigmática para todas as outras arestas programáticas da disciplina. Aliás, esta adequação está prevista legalmente: «1-Na constituição das turmas prevalecem critérios de natureza pedagógica definidos no projeto educativo e no regulamento interno do estabelecimento de educação e de ensino, competindo ao diretor aplicá-los no quadro de uma eficaz gestão e rentabilização de recursos humanos e materiais existentes e no respeito pelas regras constantes do presente despacho normativo. 2- Na constituição das turmas é respeitada a heterogeneidade das crianças de jovens, podendo, no entanto, o diretor, após ouvir o conselho pedagógico, atender a outros critérios que sejam determinantes para a promoção do sucesso e para a redução do abandono escolar.»⁶

Quanto ao perfil socioeconómico da turma, este assume os seguintes contornos estatísticos:

Tabela 2 – Dados socioeconómicos dos alunos que compõem a Turma

<u>Número</u>	<u>Profissão dos Pais (Mãe/Pai)</u>	<u>Ação Social Escolar</u>
2	Func.Pública/Func.Público	Não
3	Emp.Balcão/Emp.Balcão	Não
4	Doméstica/GNR	Não
5	Operad.Máquina/Operad.Máquina	Sim (E-A) ⁷
6	Emp.Limpeza/Desempregado	Sim (E-B)
7	Func.Pública/Enfermeiro	Não
8	Administrativa/Topógrafo	Sim (E-B)
9	Téc.Laboratório/PSP	Não
10	Caixa Supermercado/Pintor (const.civil)	Sim (E-B)
11	Supervisora/Repositor	Não
12	Parapsicóloga/Nutricionista	Sim (E-B)
13	Desempregada/Militar	Sim (E-B)
15	Operária/Informático	Não
16	Florista/Eletrotécnico	Sim (E-A)
17	Cabeleireira/Repositor	Sim (E-B)

⁶ *Despacho normativo n.º 7-B/2015, Artigo 17º*

⁷ Refere-se ao Escalão A, cuja comparticipação é maior. E-B e E-C remetem para os Escalões com menos comparticipação, respetivamente.

18	--	Não
19	--	Não
20	--	Não
21	--	Não
22	Enfermeira/Eng.Telecomunicações	Não
23	Emp.Hotelaria/Emp.Hotelaria	Sim (E-B)
26	Desempregada/Desempregado	Não
27	Médica/Comercial	Não

Desta tabela, por sua vez, é possível assimilar a heterogeneidade de circunstâncias socioeconómicas dos alunos do 6ºH. Num contexto periurbano como o de Valongo, com elevada densidade populacional, esta diversidade repercute-se nas carências de apoio da Ação Social Escolar (14 não possuem, 9 possuem). Esta tipologia de dados pode ser relevante, na mesma linha da derivação efetuada com os dados sociodemográficos, na lecionação da Unidade Letiva 3 do programa de EMRC referente ao 6º ano de escolaridade intitulada “A Partilha do Pão”, onde, entre outros conteúdos, se tocam aspectos como a solidariedade, o voluntariado e o direito à subsistência, que algumas organizações à escala mundial pugnam por promover.

Por fim, uma nota para a ausência da EMRC nas respostas ao apartado que inquiria os alunos para a sua disciplina favorita, cujas leituras críticas podem assumir diferentes toadas, uma das quais o hipotético impacto diminuto da mesma nas aprendizagens significativas dos alunos. Para além disto, pode-se assumir, tendo em vista este mesmo facto estatístico, uma reconfiguração da planificação letiva do programa que se reverbere numa viragem do método empreendido até então, para que se opere uma “lavagem de rosto” da mesma, buscando lograr uma presença mais imponente e conseqüente neste contexto.

No fundo, adotar uma tal postura, com base nos dados mais relevantes recolhidos por meio de um exercício deste cariz, vai no sentido de conceber a escola numa ótica de formação integral da pessoa humana, espaço de realização pessoal e asseguração de futuro, tal como afirma Joaquim Azevedo: «Pede-se à escola que transmita os saberes que se foram acumulando na nossa civilização e que são, em cada época, escolhidos pelos governos como os mais adequados para a apropriação de um “thesaurus” cultural legado do passado, saberes esses cada vez mais disponíveis por meios eletrónicos e suscetíveis de serem colocados por essa via ao alcance de todos os

alunos. Pede-se à escola que prepare para a vida profissional, que transmita os saberes-fazer apropriados aos tempos atuais, em que os empregos e as profissões evoluem a ritmos vertiginosos, pelo menos desde a ótica do sistema escolar.

Pede-se à escola que promova o desenvolvimento de cada cidadão na sua individualidade, que faça desabrochar a face autêntica e irrepetível de cada um, como o melhor modo de enriquecer a sociedade e de formar seres livres. Pede-se à escola que forme cidadãos ativos, aptos para a participação social, capazes de jogar amplamente o jogo democrático e de sustentar ativa e criticamente a própria democracia.

E ainda se pede muito mais. Pede-se à escola que eduque o sentido da responsabilidade pessoal e social em cada aluno, que desenvolva o sentido da cooperação e da entreatajuda, pede-se que eduque para a tolerância e para estilos de vida saudáveis, que eduque cidadãos empreendedores, capazes de iniciativa autónoma e de criação de emprego, pede-se que eduque na autoridade e na exigência, pede-se que acompanhe afetivamente o crescimento pessoal de cada aluno e disponibilize o atendimento especializado a quem dele necessitar, pede-se que oriente escolar e profissionalmente cada aluno de modo a promover opções de vida bem fundamentadas por parte de cada um, pede-se que realize a educação sexual, que promova uma educação para a integração multicultural e que ensine o domínio das novas tecnologias da informação, pede-se que eduque para os media e para o seu consumo cada vez mais crítico, pede-se que eduque os valores universais da solidariedade, da liberdade, da justiça, da paz, no respeito absoluto pela dignidade humana, pede-se que ensine a preservar o meio ambiente, que eduque o comportamento rodoviário e ensine os primeiros socorros, pede-se até, e para resumir, que a escola promova a educação integral do cidadão.»⁸

1.2. *Gestão curricular*

A presente tabela ilustra a gestão dos conteúdos, por semana de aulas, relativa às diferentes Unidades Curriculares do programa de EMRC do 6º ano de escolaridade. A ideia que presidiu à opção pela sucessão das Unidades foi a seguinte: Uma vez que os temas nucleares oscilam entre a Pessoa Humana (UL1-A Pessoa Humana), o seu arquétipo como é proposto pelo Cristianismo (UL2-Jesus, um Homem para os outros) e uma perspetiva particular acerca da sua dimensão social (UL3-A Partilha do Pão), dispu-las pela ordem acima expressa para que as aprendizagens acerca da Pessoa

⁸ AZEVEDO, Joaquim - *A Educação Escolar e a Educação dos Valores: Alguns Equívocos e outros tantos Desafios, Comunicação às Jornadas "Educação, família e valores" da UCP, Leiria, 1996, pp. 2-3*

Humana pudessem ter já como pressupostos de base os elementos adquiridos nas outras unidades, cujos conteúdos e objetivos são, de certa forma, mais específicos de um prisma acerca dessa realidade transversal à reflexão das ciências sociais e humanas.

		AULAS PREVISTAS							CONTEÚDOS	
		2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Aulas		UNIDADES	TEMAS
1º PERÍODO	Set	17	18	19	20	21	14	1	Zero	Receção aos alunos
		24	25	26	27	28	3			Apresentação, materiais e regras
		1	2	3	4	5	4			Críticos de avaliação
	Outubro	8	9	10	11	12	5		Jesus, um Homem para os outros	Diagnose: identidade plural de Jesus de Nazaré
		15	16	17	18	19	6			Jesus, personagem marcante na História
		22	23	24	25	26	7			Aspectos essenciais da Mensagem de Jesus: O Deus de Jesus
	Nov.	29	30	31	1	2	8			Aspectos essenciais da Mensagem de Jesus: um Reino para todos
		5	6	7	8	9	9			A herança de Jesus: Morte e Ressurreição
		12	13	14	15	16	10			A forma de estar de Jesus: o Outro em primeiro lugar
	Dez	19	20	21	22	23	11			Na nossa cultura celebramos o Nascimento de Jesus
		26	27	28	29	30	12			Realização e correção de uma ficha de avaliação
		3	4	5	6	7	13			Trabalho prático de construção de um presépio
		10	11	12	13	14	14		Trabalho prático de construção de um presépio	
									Autoavaliação e heteroavaliação	
2º PERÍODO	Janeiro			2	3	4	1		A Partilha do Pão	<i>Interrupção do Natal</i>
		7	8	9	10	11	2			A dimensão simbólica da refeição
		14	15	16	17	18	3			A produção e o comércio dos alimentos – o comércio justo
	Fev.	21	22	23	24	25	4			Fome e pobreza: causas e instituições de auxílio
		28	29	30	31	1	5			A vida iratema traduz-se em Solidariedade e Voluntariado
		4	5	6	7	8	6			O exemplo de Jesus: dar-se a si mesmo
	Março	11	12	13	14	15	7			O exemplo de Jesus suscita diversas formas de serviço, os “carismas”
		18	19	20	21	22	8			O exemplo do serviço Jesus repetido na atualidade: Cáritas, CSV e CVP
		25	26	27	28	1	9			O exemplo de Jesus como legado bíblico: “Última Ceia e Lava-Pés”
	Abril	4	5	6	7	8	10		A Pessoa Humana	<i>Interrupção do Carnaval</i>
		11	12	13	14	15	11			Atividade do dia do Pai
		18	19	20	21	22	12			Definição de Pessoa/ O que significa ser Pessoa Humana
Maio	25	26	27	28	29	13			As dimensões da Pessoa Humana: Biológica, Social, Espiritual	
	1	2	3	4	5	14			Autoavaliação e heteroavaliação	
3º PERÍODO	Abril		23	24	25	26	1			<i>Interrupção da Páscoa</i>
		29	30	1	2	3	2			Atividade do dia da Mãe
	Junho	6	7	8	9	10	4			A Autenticidade e a Felicidade
		13	14	15	16	17	5			Os direitos e os deveres da Pessoa Humana
	Julho	20	21	22	23	24	6			Os direitos das crianças
		27	28	29	30	31	7			Atentados aos direitos das crianças
	3	4	5	6	7	8			Organizações de apoio à Pessoa/ As relações humanas	
	10	11	12	13	13	9			<i>Feriado (Dia de Portugal, de Camões e das Comunidades)</i>	
						10				

Figura 1 – Grelha da gestão curricular anual

Esta gestão curricular, do meu ponto de vista, prende-se com o objetivo fundamental de potenciar ao máximo as aprendizagens dos alunos, no contexto educativo em que se enquadram. Pois, tal como afirma José Augusto Pacheco: «No que se prende com as teorias curriculares, o currículo é cada vez mais entendido como uma desconstrução resultante de um processo interativo que conflui em experiências e interpretações diversas. Nesta linha, o currículo é um texto que se (re)escreve dentro de parâmetros definidos pela temporalidade de uma ação, suscetível de diferentes análises, e numa linguagem que valoriza as abordagens hermenêuticas tão próximas das fontes

quanto possível (Pinar, Reynolds, Slaterry e Taubman, 1995); um texto que contém “o projeto da reprodução social e da produção da sociedade e da cultura desejáveis e, como tal, converte-se no campo de batalha em que se refletem e dirimem conflitos muito diversos” (Gimeno, 1996)»⁹. Ora, sendo o currículo essa desconstrução resultante, essencialmente de um processo experiencial, julguei como oportuna a estruturação do processo de ensino-aprendizagem como esquematizada na tabela superior, dado que privilegia o contacto com um património já adquirido e fruto de uma visão, mormente a cristã, acerca da pessoa humana modelar e da forma mais excelente do seu relacionamento, para partir depois à definição mais conceptual e objetiva das coordenadas que delimitam a noção de pessoa humana enquanto tal.

Como é óbvio, uma opção é sempre o que a própria palavra indica, pelo que me ocorre apenas justificar aquela que efetuei e não perder tempo em tentar evidenciar forçadamente a sua superioridade perante outras possíveis, pois a articulação de conteúdos deste cariz com as metas do processo educativo depende sempre da capacidade de correlacionar três vetores dificilmente entrosáveis sem complexidade: a Educação, a Ciência e a Religião. Aliás, como bem notaram João Paiva e Alfredo Dinis: «Muitos equívocos de fronteira entre ciência e religião e o seu ensino prejudicam uma ciência moderna e contextualizada e podem contribuir para uma religião infantilizante. Do lado religioso, muita ignorância e inflexibilidade têm alimentado imagens de Deus menos boas, incapazes de serem compreendidas e acolhidas na nossa cultura de conhecimento. Do lado da ciência existem também inúmeros fundamentalismos, como se a ciência fosse resposta a todas as questões da Humanidade. [...] A par da abordagem científica que interroga e tenta entender o cosmos, está sempre em cima da mesa a questão do sentido da vida, para o qual a religião trilha caminhos. Para crentes e não-crentes, questões e saberes cruzam-se numa malha de ciência e religião. À religião importa ajudar a Humanidade a saber viver, enquanto à ciência importa saber explicar os fenómenos da natureza. Neste sentido, religião e ciência não competem, antes se complementam. Talvez possa, acreditamos, cooperar no objetivo maior de compreender o mundo e o sentido da existência humana.»¹⁰

1.3. *Desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem*

Como nota prévia, clarifica-se que esta secção visará, de forma sumária e concisa, descrever o processo de ensino-aprendizagem relativo à Unidade Letiva

⁹ PACHECO, José Augusto - *Currículo: Teoria e Práxis*, Porto: Porto Editora, 2001, pp. 253-254

¹⁰ DINIS, Alfredo; PAIVA, João - *Educação, Ciência e Religião*, Lisboa: Gradiva, 2010, pp. 8-9

reportada (segunda do 6º ano – “Jesus, um homem para os outros”) num ritmo binário: num primeiro momento, enuncia-se, em síntese, o percurso atravessado na aula em si, em confronto com as respetivas planificações, que constam em anexo; num segundo momento, também com brevidade, fica exarada uma simples análise crítica, com horizontes de reflexão.

1.3.1. Aula 1 (01/10/2018)

A aula inaugural (Cf. Anexo A) visou, essencialmente, estabelecer uma empatia primordial com a turma. Para isso, realizou-se uma “Brainstorm” subordinada à pergunta “Quem é Jesus de Nazaré?”: posteriormente fez-se a recolha das respostas ordenadas dos alunos numa nuvem de palavras em torno da questão central, tendo em vista a perceção das diversas perspetivas que a mesma suscitasse, a começar pelo quórum na sala de aula. Em seguida, elegeram-se as respostas mais relativas ao cariz religioso da sua figura para explicitar a sua particular ligação ao Cristianismo. Em paralelo, explorou-se o Manual no sentido de encontrar a UL2, cujo eixo temático é a figura de Jesus de Nazaré. Propôs-se a leitura a um aluno da página de rosto da referida Unidade.

Feita a “sondagem” acerca do conhecimento prévio que pudesse existir acerca da figura de Jesus de Nazaré na turma, procedeu -se a um diálogo com os alunos, culminando com a entrega de um cronograma em que o destaque é o começo da “Era cristã”. Em conclusão, realizou-se uma brevíssima ficha com apenas duas questões para consolidação das ideias-chave tratadas na aula.

Balanço crítico: A introdução com a atividade de “tempestade cerebral” gerou um certo *arousal*, predispondo a turma, de uma maneira geral, para uma dinâmica interventiva, essencial a uma abordagem introdutória de um tema como estes. A partir daí, notou-se um decréscimo do interesse, motivado, porventura, pela predominância de um certo método expositivo e de uma postura algo professoral. Esta leitura autocrítica permitiu estimular um empenho de revisão da atitude pedagógica para as sessões seguintes.

1.3.2. Aula 2 (08/10/2018)

Principiou-se por um acolhimento afável e bem-humorado dos alunos, com interação particularizada com alguns deles, dentro do possível, por forma a captar a sua atenção e redor em torno do momento letivo e de trabalho que inicia (Cf. Anexo A). Na sequência, empreendeu-se dinâmica dialógica a propósito das fichas realizadas aula

anterior, procurando sublinhar alguns erros mais gerais, sem pessoalizar, para manter um clima “ameno” na sala de aula. Estabeleceu-se, conseqüentemente, a ponte com as temáticas a tratar na presente sessão. Posto isso, foi solicitado aos alunos que peguem nas suas carteiras e retirassem o seu documento identificativo, extrapolando esse ato, aludindo para a identidade que o mesmo explicita e deixando indícios da história pessoal de cada um, para suscitar a abordagem da identidade e história de Jesus de Nazaré, núcleo do processo pedagógico para a presente sessão. Num passo ulterior, exibiu-se uma Apresentação “Powerpoint”, com elementos informativos a propósito da identidade histórica de Jesus e de alguns dos seus dados biográficos. Para além destes dados, a mesma visou despertar para os testemunhos históricos que atestam a historicidade da figura de Jesus de Nazaré, deixando em aberto, de certa forma, esta questão. No diapositivo conclusivo, privilegiou-se um cenário alegre e impactante, sem encerrar a questão tratada nos anteriores, em simultâneo. Assim, numa mescla de suspense e boa disposição, procurou-se manter os níveis de interesse em patamares qualitativos que permitam um processo pedagógico bem oleado.

Balanco crítico: Nesta sessão, a apresentação multimédia resultou de uma opção intencional para tentar captar mais atenção da parte dos alunos, tendo em conta o insucesso prévio da parte do professor na aula precedente. Afigura-se que tal se tenha consubstanciado com algum êxito.

Nota ainda para os aspetos prático e lúdico da atividade que compreendeu o paralelismo entre a historicidade e biografia de Jesus de Nazaré com a identidade dos próprios alunos. Tendo em conta o escopo da mesma, atingiu os objetivos que estavam gizados.

1.3.3. Aula 3 (15/10/2018)

Esta aula, quiçá algo arrojada naquilo que se pretendeu atingir, teve como finalidade o conhecimento do núcleo da mensagem anunciada por Cristo, compreendida enquadrada na sociedade em que o mesmo viveu, com todas as suas idiossincrasias sociais, políticas e religiosas (Cf. Anexo A). Assim, após os habituais inteiros mais descontraídos e destinados a ambientar os alunos, o primeiro passo foi uma dinâmica de “exploração”: perante o professor, caracterizado como um explorador (motivação), estimularam-se alguns alunos para formarem uma fila, na qual, munidos de vários papiros com inscrições, compuseram a frase “Mensagem de Jesus”, que no verso formula a palavra “Evangelho”, este dinamismo foi acompanhado da explicação da etimologia da palavra no quadro. Seguidamente, efetuou-se leitura de partes

selecionadas do manual da disciplina por alunos escolhidos pelo professor (pp. 57-59) referentes aos conteúdos nucleares da mensagem de Jesus, como por exemplo, do texto bíblico Lc12, 22-32.

Partindo da ressonância das leituras, partiu-se para uma derivação expositiva, tendo como ponto de apoio o quadro, procurando interpelar os alunos para retirarem ilações a propósito do confronto entre a sociedade judaica e a mensagem de Jesus. Utilização de um desenho simples para ilustrar a universalidade do amor de Deus proposta por Jesus; Por fim, registo de uma síntese da aula, a partir do contributo ordenado dos alunos, interpelados pelo professor.

Balanço crítico: Através de um prisma pragmático, há que encarar o cerne desta aula como uma das dinâmicas mais impactantes de todo o processo ensino-aprendizagem que vem sendo descrito. A utilidade e pertinência do *role plaina* professor-explorador cativou, prendeu a concentração dos alunos e envolveu-os no decurso da sessão. Todavia, este apogeu atitudinal desceu, inevitavelmente, pois não houve, da parte do professor, a necessária criatividade para que o mesmo se mantivesse. Tal não é fácil, mas a constatação dessa insuficiência permite manter o nível crítico para a necessária manutenção de uma bitola exigente no que toca à criação de uma cultura pessoal, profissional e académica evoluída.

1.3.4. Aula 4 (22/10/2018)

Após a aula precedente, serviu esta para concluir a aproximação ao núcleo da mensagem de Jesus de Nazaré e para a entender contextualizada na época em que surgiu. Nessa medida, empreenderam-se as seguintes estratégias de aprendizagem: o passo inaugural passou por estabelecer um elo, com o intuito de revisão e consolidação, ao que foi tratado anteriormente. Para o concretizar, fez-se um exercício de recuperação do desenho proposto na última aula (a ilustração de um círculo dividido, alusivo à sociedade fragmentada na qual Jesus viveu, e um círculo pleno, como arquétipo factível proposto por Jesus), como expressão do ideal que visava a mensagem de Jesus, em contraponto com a sociedade que esse mesmo Jesus encontrou, historicamente (Cf. Anexo A).

Subsequentemente, elaborou-se uma “pirâmide”, em coerência com uma metodologia de representação pictórica, com três sectores, para preencher no quadro com as palavras misericórdia e universalidade no topo, com os respetivos significados breves. No patamar abaixo, buscou-se concretizar, com o contributo dos alunos, as vertentes concretas do anúncio do Reino de Deus, recorrendo à leitura e análise de

Lucas 10,25-37 (Bom Samaritano) e a um trecho (pp. 9-10) do livro “Os Ciganos” de Sophia de Mello Breyner naquilo que significou uma tentativa de interdisciplinaridade. No derradeiro e mais amplo espaço piramidal, fez-se um registo de síntese coordenada pelo professor (escrita no quadro) com base nos contributos dos alunos, como corolário das vertentes enunciadas anteriormente, mantendo a toada de articulação com o aspeto de retenção de conteúdos essenciais e sua memorização, que não é de somenos relevância.

Conclusivamente, para despertar a curiosidade face à sessão vindoura, desenhou-se um grande ponto de interrogação no quadro, remetendo para o próximo tema a tratar na aula seguinte, sob a forma de enigma.

Balanço crítico: Quanto à quarta aula, refiram-se dois pontos críticos: um vantajoso e outro desvantajoso. No tocante ao primeiro, todos os momentos que envolveram interação pictórica com os temas em discussão, representaram avanços pedagógicos assinaláveis, que se repercutiram num comportamento consentâneo com o ambiente de sala de aula, por parte da turma. No que diz respeito àquilo que se revelou como negativo, destaque-se a dificuldade de sair do método mais expositivo, pesem embora as dinâmicas gizadas como alternativa a essa mesma modalidade de trabalho.

1.3.5. Aula 5 (29/10/2018)

A quinta sessão significou um ponto de charneira na lecionação da Unidade Letiva reportada. Após a conclusão dos predicados de conteúdo ético-moral da mensagem de Jesus de Nazaré, avançou-se para compreender o “sumo” do período terminal da sua existência histórica, abrindo o quadro do seu processo de condenação e morte, para, em seguida, se tratar do evento, não verificável nem abarcável pelo método histórico-crítico, mas que constitui o fulcro da fé cristã: a sua ressurreição.

Com efeito, não se partiu para uma qualquer consideração opinativa sobre cada uma das fases acima numeradas do processo de Jesus, mas procurou-se, envolvendo os alunos e potenciando uma aprendizagem pela descoberta, analisar as fontes que dão conta desses mesmos eventos. Para tal, ocorreu a distribuição de cartões com trechos do Evangelho de Marcos (por ser o mais sucinto) por alguns alunos, tendo por base os passos bíblicos relativos ao processo do julgamento, condenação e morte de Jesus referenciados pelo manual. A partir da leitura desses excertos, o professor, com a ressonância dada pelos alunos, registou a sequência dos momentos no quadro, e requereu o mesmo a todos os alunos (Cf. Anexo A).

Em coerência com a aula anterior, promovendo uma dinâmica com a qual os alunos já estavam familiarizados, a sequência registada desemboca no ponto de interrogação gigante (novamente), deixando pairar a dúvida sobre o que terá acontecido, cujos únicos testemunhos indiretos estão no Evangelho. Nessa sequência, fez-se a distribuição dos dois derradeiros cartões com trechos bíblicos, um joânico (Aparição aos discípulos), outro dos Atos (discurso de Pedro em casa de Cornélio), permitindo uma extrapolação para o carácter basilar da fé na Ressurreição de Jesus, para os cristãos.

O professor, com uma lupa em punho e boina na cabeça, assumiu o papel de investigador perante os alunos (motivação e *role playing*). Em seguida, retirou um formato de pegada descalça (tempo de Jesus), procurando reconstituir, em epítome, o percurso letivo calcorreado até este ponto. Solicitando a intervenção dos alunos, registo de síntese no quadro, a ser replicada pelos mesmos nos cadernos, em consonância com a metodologia aplicada durante a leção desta UL.

Como “término” da aula, o professor retirou um espelho de mão da mochila, interrogando os alunos sobre o que terá aquele objeto a ver com o próximo tema abordado no âmbito da Unidade Letiva. Não desvelando a resposta, procurou-se despertar nos alunos uma tensão e ânsia de descobrir isso mesmo na semana seguinte.

Balço crítico: Aqui, não se pode contornar o manifesto incumprimento da planificação elaborada. Com tantos e tão importantes propósitos predefinidos, acabaram por ficar atrofiadas as diversas potencialidades que, se tivessem sido divididas por mais sessões letivas, poderiam ter sido melhor aproveitadas. Não obstante, apesar de muitos dos alunos estarem familiarizados, por questões culturais, familiares e religiosas, com a temática tratada, muitos dados, talvez por ser preferencial uma atitude exploratória, com claro pendor discente, alguns dados constituíram novidade e despertaram, inclusive, inquietação.

1.3.6. Aula 6 (05/11/2018)

O objetivo central da exta aula foi o de mobilizar o valor da vida e do outro na orientação do comportamento em situações do quotidiano, conforme consta no programa da disciplina, procurando ligar essa mobilização à sua raiz, os valores que constam nos ensinamentos do Evangelho de Jesus, não com uma intenção proselitista, mas de deliberação livre discente de um quadro axiológico. Para a prossecução deste desígnio, após uma chamada empática e que permissiva a que se gere ambiente propício à aprendizagem, efetuou-se a solicitação direcionada de leitura da página 76 do manual e diálogo orientado sobre o conteúdo da mesma (Cf. Anexo A). Uma vez atingida a

conexão entre a mensagem evangélica e uma proposta de vida concreta, confronto com o texto sobre Baden-Powell, na página seguinte, cuja leitura será também direcionada para um aluno. O professor chamou, depois, dois alunos e colocou-os frente a frente, ilustrando o paradigma sem a aplicação de um agir inspirado na mensagem cristã. Em seguida, requere a um deles que coloque na frente do seu rosto o espelho, em oposição ao colega, para que se perceba a mudança paradigmática (dinâmica de grupo). O dinamismo conclui-se com a leitura do texto Mc12, 28-30, que versa sobre o mandamento do amor; O professor executa, nessa sequência, um jogo, ao estilo do “jogo da força”, no quadro, solicitando o contributo dos alunos para o preenchimento de palavras que significam as atitudes atualizadas, enraizadas na proposta cristã para um agir perante o Outro. Concluído o momento lúdico anterior, é direcionada a leitura da pág. 79 do Manual a um aluno e em seguida, em jeito de síntese terminal, o professor pede o registo do resumo da Unidade, contido na página mencionada aos alunos. Como momento final, levou-se a cabo uma despedida personalizada e apelativa, através da mostra de uma imagem da Sagrada Família aos alunos, procurando deixar interrogação acerca da próxima temática a abordar que, pela aproximação da quadra natalícia, versará sobre o nascimento de Jesus e os seus efeitos culturais.

Balanco crítico: Numa palavra, dir-se-ia que estes objetivos, e as dinâmicas empreendidas para os alcançar, foram ambiciosos. Nessa medida, as expectativas não foram totalmente realizadas, mas, com boa gestão do tempo e da participação da turma, não ficaram muito aquém, pelo que o rescaldo é satisfatório. Assim, conforme se foi caminhando a passos largos para o ocaso desta UL, os alunos ampliaram o seu conhecimento sobre o tema e foram-se sentindo, também, mais cómodos.

1.3.7. Aula 7 (12/11/2018)

Aproveitando a proximidade das festividades natalícias, a gestão curricular e da planificação a médio prazo, a montante, já tinham acautelado o necessário e incontornável paralelismo entre as mesmas e a temática do nascimento de Jesus, cuja reverberação cultural é tão abundante e diversa. Procurando manter a toada essencialmente prática e de condensação informativa, percorreram-se os seguintes tópicos: a origem etimológica, histórica e cultural do Natal; constatação dos inúmeros elementos culturais decorrentes desse evento; análise de elementos exemplificativos de tradições enraizadas na cultura portuguesa (ceia familiar natalícia, p.ex.) e de obras de arte com o cunho desta fase da vida de Jesus de Nazaré (foi analisada a obra de El Greco, “Adoração dos Magos”) (Cf. Anexo A).

Como estratégias de aprendizagem, iniciou-se a sessão inquirindo os alunos: “Qual a etapa que nos falta conhecer melhor do percurso de vida de Jesus?”. Escutar as respostas dos alunos, perscrutar a sua orientação e avançar quando algum dos alunos atingisse o nascimento. Após este passo introdutório, através da exposição da etimologia da palavra Natal (cujo registo é pedido aos alunos), diálogo com os mesmos a propósito da forma como este é vivido e festejado atualmente, procurando perceber a correlação (contrastante ou não) existente entre o paradigma hodierno e o fundamento original desta época forte no calendário religioso e civil. Para abordar as expressões culturais inspiradas pelo Natal, projeção da imagem da obra “Adoração dos Magos” de El Greco, e interpelação aos alunos sobre o que é que lhes suscita a referida obra. No seio das reações, procurou-se encaminhar o debate para a questão das tradições de Natal com inspiração no evento natalício de Jesus (ceia de Natal e “cantar dos Reis”). Posteriormente, referiu-se a questão do Pai Natal e tentar, através da leitura de um texto distribuído pelo professor, explorando o seu fundamento religioso, expor o fundamento religioso de muitas das práticas, tradições e folclore existentes na nossa sociedade. Registo de síntese com o contributo dos alunos, a este respeito. Como etapa final da aula, anunciou-se aos alunos a atividade prática de construção do presépio, bem como da data da ficha de avaliação (ajustável aos restantes compromissos avaliativos), complementada com uma despedida serena, orientando a saída ordeira da turma.

Balanço crítico: A grande mais-valia da temática do Natal é o interesse natural que os alunos, nesta faixa etária, evidenciam a esse respeito. Como tal, despertar a sua atenção não foi particularmente desafiante, o que se afirma sem qualquer pretensiosismo. Por outro lado, não deixa de ser complexo partir da excitação própria em torno desta problemática, para a encaminhar, no sentido de que se realizem aprendizagens significativas. Assim se verificou nesta aula, sendo que as consequências desta postura, compreensível em final de período letivo, se atenuam pela componente essencialmente lúdica e de *trivia*, já assim planificada tendo em conta a gestão curricular definida.

1.3.8. Aula 8 (25/11/2018)

A derradeira aula da Unidade Letiva 2 consistiu, essencialmente, numa atividade prática associada às festividades do Natal, designadamente a construção de um presépio. Contudo, nem só desse exercício se muniu, pedagogicamente, a presente sessão. No quadro, o professor explanou os objetivos para a ficha de avaliação, a ser realizada na aula seguinte, bem como a sua estrutura e duração (30 minutos). Seguidamente, propôs

aos alunos que registassem no seu caderno diário os objetivos, que servirão de guia indispensável para o seu estudo. Isto foi acompanhado de um diálogo posterior sobre os mesmos, de forma a que sejam esclarecidas eventuais ambiguidades. O professor distribuiu uma ficha com as figuras tradicionais do Presépio a cada um dos alunos. Em seguida fez uma retrospectiva histórica desta tradição natalícia, propondo, posteriormente, que os alunos recortem as figuras e as coleem no caderno diário, a fim de que todos os alunos tenham o seu “Presépio Pessoal”. Finda a atividade prática individual, o professor alertou os alunos para que tragam o caderno diário na aula seguinte, para que pudesse avaliar os mesmos enquanto os alunos realizassem a ficha de avaliação.

Em suma, equilibrando a atividade de carácter lúdico com a premissa para uma ficha de avaliação, essencialmente formativa e não sumativa, procurou-se manter a turma descontraída, sem arriscar um relaxamento excessivo e dissidente de uma relação pedagógica sadia e eficiente.

Balanço crítico: A conclusão da Unidade Letiva reportada na Prática de Ensino Supervisionada refletiu, sumariamente, a toada do seu percurso evolutivo: foi serena, mas sem fugir ao rigor e importância com que tal temática tem de ser abordada. Sem dúvida que nem tudo o que foi proposto se cumpriu, mas, no plano intencional, a ideia, consubstanciada, em geral, foi a de revestir de um rosto disciplinar e pertinente a figura de Jesus de Nazaré, sem correr o risco de plissar para um âmbito catequético ou proselitista.

No fundo, colocar a tónica na personalidade pró-existente de Jesus, arrojada no seu tempo, irreverente e com um conteúdo ético profundo e válido para qualquer tempo. No nosso contexto cultural, por excelência, essa análise é incontornável para que se conceba uma mundividência sólida e se perceba melhor o mundo em que se vive e relaciona com os demais.

1.4 Recursos educativos

Para o suporte do processo de ensino-aprendizagem, foi utilizada uma plêiade de recursos, procurando primar pela diversidade, por um lado, e, por outro, pela sua pertinência pedagógica de acordo com as estratégias de aprendizagem gizadas e as metodologias privilegiadas.

Assim, elencam-se, em seguida, todos esses recursos, procurando, de certa forma, completar o panorama já delineado acerca da Prática de Ensino Supervisionada e

concretizar, mais em pormenor, o percurso letivo do processo reportado e ampliar o campo da sua leitura crítica e horizontal. O manual, surgindo listado entre os demais, foi, indubitavelmente, o recurso de referência. Uma ressalva estrutural: os recursos surgem ordenados alfabeticamente para facilitar a interpretação da listagem.

- Boina (parte integrante de dinâmica de *role playing*);
- Capacete (parte integrante de dinâmica de *role playing*);
- Cartões com trechos bíblicos;
- Cartolinas coloridas;
- Computador;
- Cronograma histórico;
- Documento com texto e ilustração sobre a origem do “Pai Natal”;
- Espelho;
- Ficha com figuras para “construção” do Presépio;
- Ficha de revisões “Não esqueças I”;
- Fotocópias de “Os Ciganos”, de Sophia de Mello Breyner Andresen;
- Lupa (parte integrante de dinâmica de *role playing*);
- Manual de EMRC do 6º Ano – “Estou Contigo”;
- Marcador;
- Pá;
- Pegada (parte integrante de dinâmica de *role playing*);
- Projetor;
- Quadro (“Brainstorm” informal sobre a figura de Jesus);
- Videoprojector.

1.5 Contributo para o PAA

De acordo com o que vinha estipulado no PAA do Agrupamento de Escolas Vallis Longus, realizou-se, no final do 2º Período Letivo uma atividade celebrativa denominada “A Caminho da Páscoa” que teve como objetivo a comemoração da efeméride numa abordagem etno-cultural, articulada com o seu elemento religioso mais comum no nosso contexto social: a celebração de uma Eucaristia. Integrado no trabalho colaborativo do núcleo de estágio, por sugestão do orientador cooperante, foi realizado um texto introdutório, nos seguintes termos:

“O dia de hoje, e este momento em particular, podem ser definidos como uma oportunidade. Sim, muitas outras palavras poderiam ser utilizadas, mas “oportunidade” é aquela que, num contexto escolar, melhor se adequa.

A participação na Eucaristia é, em primeiro lugar, uma oportunidade para aprender... aprender como um grande grupo de pessoas vive a sua fé, aprender a respeitar as crenças e convicções dos outros, aprender o valor do silêncio, aprender que a fé continua a mover e entusiasmar muitos homens e muitas mulheres no mundo que partilhamos como casa comum.

Em segundo lugar, temos aqui uma oportunidade para descobrir: o nosso interior, o sentimento de pertença a algo que nos envolve e transcende, o encontro com os outros e o risco de nos expormos a um novo desafio, fora da “zona de conforto”.

Aprender e descobrir são, sem dúvida, verbos que ilustram a missão da escola de modo excelente. Que neste dia saibamos reconhecê-los oportunos “A caminho da Páscoa” e redescobrir a escola como lugar da nossa realização como pessoas e como comunidade.”

1.6 Relevância educativa

É impossível de escamotear que o conteúdo matricial da Unidade Letiva 2 do 6º Ano, “Jesus, um Homem para os outros”, não é propriamente consensual se for olhado apenas à superfície, assumindo toda a roupagem teológica e histórica que o mesmo comporta. Ainda assim, mergulhando no escopo da Unidade e entendendo o seu carácter poliédrico, é possível extrair elementos válidos e pertinentes, mesmo exclusivos, patentes na disciplina de EMRC e nesta unidade do seu programa, em particular, como o sejam as suas dimensões ética, moral, histórica, cultural e alargadamente prática.

Por conseguinte, asseverar a relevância educativa do tema referido acima passa necessariamente por situar a argumentação no campo da curricularidade e não tanto na simplicista justificação jurídico-positiva – leia-se, concordatária – da disciplina em que se enquadra. Estabelecida tal grelha de leitura, torna-se evidente o alinhamento da Unidade Letiva 2 do 6º ano segundo o potencial de clarificação de um quadro axiológico e ético que, segundo uma lógica de liberdade, o aluno possa criticamente refletir e vir a mobilizar para a vida quotidiana.

Assim, desenvolver-se-á uma breve explanação da forma como as finalidades educativas estatais, que são a referência no nosso contexto, apontam no sentido das diretrizes que o Programa da EMRC, em geral, e a Unidade Letiva 2, em particular,

colmatam, procurando concretizar este raciocínio tendo em conta o Referencial Teórico, acerca da educação fundada no Jesus Libertador.

Nessa medida, parta-se dos alicerces, analisando aquilo que refere a Lei de Bases do Sistema Educativo:

«a) Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo;

b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico; c) Assegurar a formação cívica e moral dos jovens;»¹¹

Está no âmago da ação da educativa, conforme a concebe o panorama legislativo português conferir uma componente moral aos jovens, enraizada no conhecimento do seu património cultural. Ora, este património, como foi sendo referido, amiúde, no presente relatório, está tingido pela marca do cristianismo, como atesta um estudo realizado por Guilherme D'Oliveira Martins:

«O certo é que a religiosidade dos tempos históricos vai exigindo sempre a ponderação de diferentes elementos culturais – saudade, sebastianismo, o irónico “fia-te na Virgem e não corras”; tudo vai construindo uma identidade aberta e complexa, na qual a religião aparece como fator de ligação (*re-ligare*) e de coesão, mas sempre considerando a racionalidade crítica.»¹²

Mais ainda, é o Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória, orientada para os homens e mulheres que o edifício educativo entende que deve formar para a sociedade hodierna, que aponta o cariz incontornável duma formação com conteúdo ético-moral forte, que torne os alunos pessoas capazes de relações humanas equilibradas, que prezem a alteridade e cumpram o potencial de edificar uma sociedade mais justa e, conseqüentemente, menos desigual:

«As conexões entre o indivíduo e a sociedade e, concomitantemente, entre o passado e o futuro, colocam à educação e à escola múltiplos desafios que suscitam

¹¹ PORTUGAL. *Lei de Bases do Sistema Educativo*: D.R.: I Série, 1986-10-14 (1986), Art.º 3º

¹² D'OLIVEIRA MARTINS, Guilherme – *Património Cultural: Realidade Viva*, Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2020, p. 80

diversas questões. Por exemplo, saber como podem os sistemas educativos contribuir para o desenvolvimento de valores e de competências nos alunos que lhes permitam responder aos desafios complexos deste século e fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia. É neste contexto que a escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, tem que se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas.»¹³

Ademais, alinha-se como contributo para a prossecução destes ensejos a disciplina de EMRC, conforme a sua arrumação programática prevê:

«Neste sentido, a EMRC, integrada no sistema educativo, é um contributo que responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.»¹⁴

Aquilo que o programa, num espectro amplo, configura, concretiza-se em cada uma das suas Unidades Letivas, mormente na segunda do 6º ano, aqui esmiuçada. “Jesus, um Homem para os outros” tem, entre as suas finalidades reconhecer a proposta do agir ético cristão em situações vitais do quotidiano¹⁵ e, como objetivos preponderantes reconhecer a relação com Jesus de Nazaré como o centro da identidade cristã, o núcleo da sua mensagem como preenchido por uma mensagem de amor e misericórdia e, por meio do método existencial-hermenêutico, mobilizar o valor da vida na orientação do comportamento em situações do quotidiano¹⁶.

Atendo agora estas considerações à proposta de uma educação libertadora, nortear-se-á um esforço por colher o incremento que a mesma confere ao labor para tornar orgânica a relação entre as diversas dimensões acima detalhadas.

Assim, na obra em que procura colher da vida e pensamento de Paulo Freire e Hélder Câmara elementos estruturantes de uma pedagogia libertadora, Martinho Condini conclui o seguinte:

«A proposta educacional Helderiana aparece com preocupações associadas a questões sociais e humanas: direitos humanos, injustiças sociais, relações internacionais

¹³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA – *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, Editorial do MEC, 2016, p. 7

¹⁴ SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, p. 2

¹⁵ Cf. *Ibidem*, p. 66

¹⁶ Cf. *Ibidem*, p. 66

entre os países denominados do Primeiro Mundo, Segundo Mundo e Terceiro Mundo.»¹⁷

Ou seja, cristianismo, educação libertadora e vertente humanista coincidem e interpenetram-se, sendo que o seu contributo a que se repense e enriqueça o *currículum* não ficam por aqui:

«A educação libertadora solidária traz questões significativas consigo, elementos importantes para serem debatidos na realidade escolar e social: direitos humanos, justiça, paz, solidariedade, que parecem ser questões assimiladas pela sociedade, mas, ao contrário, cada vez temos mais a necessidade de salientar estes valores aos jovens, isto porque vivemos num constante processo de rápidas mudanças de valores.»¹⁸

Na realidade, o relativismo ético grassante e uma certa conceção líquida da sociedade e da pessoa humana tornam urgente que a pedagogia facultada aos alunos e alunas de hoje apontem a valores, só assim os educandos podem realmente ser livres para tomadas de decisão autónomas, conscientes e emancipadas.

Em suma, uma educação libertadora, de inspiração cristã, fundada, com efeito, nos eixos centrais da ação de Jesus de Nazaré, pode ser uma alternativa no plano curricular, a fim de constituir um programa que possibilite criar rumos para a educação no plano escolar em relação à formação humana. Assim, questões referentes à justiça, à solidariedade, à tomada de consciência e à paz, entre outras temáticas estruturantes, serão tratadas não apenas como assuntos do quotidiano inerente à condição humana, mas como elementos relevantes e significativos no processo de ensino-aprendizagem¹⁹.

Na perspetiva tomada para a realização do presente relatório, deste modo, o currículo poderá servir como elemento de integração para educadores e educandos em relação aos valores humanos, a fim de que contribuam na formação de gerações com mais capacidade de rejeitar a política do ódio, da discriminação, da intolerância e da injustiça social. E, por sua vez, possam os seres humanos cumprir os seus papéis como elementos conscientes da sua função e da sua atuação significativa e significativa na sociedade.

No fundo, que esta Unidade Letiva, e o Programa de EMRC em geral, interpretados pelo ponto segundo o qual se percorreu, possam fazer cumprir a escola, que mais que um edifício, é feita de pessoas, e permita que se desvele o cerne da

¹⁷ CONDINI, Martinho - *Fundamentos para uma Educação Libertadora: Dom Hélder Câmara e Paulo Freire*, Paulus Editora, p. 167

¹⁸ *Ibidem*, p. 167

¹⁹ Cf. *Ibidem*, p. 168

educação, que mais não é do que «[...] a captação da manifestação do esplendor da humanidade que habita o precioso coração de cada ser, desde que é concebido e nasce, profundamente incompleto e dependente, mas profundamente capaz de realizar a missão da sua plena realização.»²⁰

1.7 Balanço crítico do desempenho do docente estagiário na PES

Como ponto preambular, refiro que tudo o que reporte no ponto descritivo do processo de ensino-aprendizagem é tangível com o que aqui sentenciarei. Desse modo, opto por discorrer brevemente sobre o que não foi abrangido anteriormente, como complemento.

No que toca à PES, extraio dois “ovos de ouro” desta prospeção: a aprendizagem em grupo, pela via do diálogo e do confronto de perspetivas, do paralelismo de experiências e do convívio entre pares; por outro lado, o permanente questionamento das matérias de trabalho, do programa, dos documentos estruturantes, dos manuais da disciplina e dos princípios orientadores de quem sobre ela decide permitiram-me um crescimento assinalável e, sobretudo, um alargamento da visão sobre as possibilidades da EMRC e da necessidade do seu alinhamento escolar como disciplina da escola e não como portadora de um direito protocolar ambíguo a estar na escola.

Aproveito essa mesma virtude para salientar que, no seu verso, encontrei, quiçá, a experiência mais negativa, e as ilações que dela decorrem, deste estágio: o mesmo questionamento permanente, de certa forma, a dúvida metódica que regeu todo o trabalho realizado, é algo difícil de compaginar, por um lado, com a realidade que se nos impõe nos diversos contextos escolares que aguardam os professores de EMRC e, por outro lado, com o discurso *mainstream* dos Secretariados, dos quais se obtém legitimidade para trabalhar e filiação cooperativa. Traçamos um azimute ambicioso do ponto de vista da “curricularidade” da EMRC mas, como pensou Wittgenstein, ainda que não a pensar, logicamente, no *status quo* desta disciplina, estes sofrimentos e inquietações ficam encerrados numa espécie de “pescadinha de rabo na boca”, uma vez que, nos restantes grupos disciplinares, nos ambientes escolares, nas direções e nos órgãos de decisão, a obsessão avaliativa e o ambiente vital no qual remanescem inúmeros estereótipos polarizados relativamente à religião e aos professores de religião,

²⁰ AZEVEDO, Joaquim – Perfis Antropológicos a atingir no final da escolaridade. Ser humano tecnológico vs. Ser humano cultural: Contributos para uma perspetiva antropológica e sociocomunitária da educação. *Pastoral Catequética* 5 (2006), p. 12

passando a imprecisão designativa, tornam a linguagem de todos estes considerandos alheia ao seio dos fatores enumerados.

Por conseguinte, as sessões da PES acabaram por esvair-se, em certos momentos, da sua matriz de formação e treino de futuros profissionais competentes na lecionação da EMRC para se deterem num embate de opiniões sobre como esses profissionais se devem comportar, segundo uma linha interpretativa. Quase como uma esquizofrenia, colocaram-se, essencialmente, desafios a desconstruir o próprio programa da disciplina, que é o seu documento de referência e base de trabalho para os docentes, a detetar na sua trama elementos de teor prescritivo, moralista ou mesmo catequético, ao invés de o recolher como instrumento de trabalho incontornável e de procurar conhecê-lo com profundidade para o aplicar e transmitir didaticamente aos alunos que fizerem a sua opção por frequentar esta unidade curricular.

A título pessoal, a PES tornou-se, em muitas ocasiões, um espaço de comunicação de um prisma sobre o posicionamento, fins, potencialidades e limites da EMRC, em vez de procurar, com os elementos existentes, dotar os candidatos a docentes da disciplina de instrumentos, estratégias e dicas para melhor a lecionar no contexto real da mesma e não num horizonte hipotético que esbarra nas próprias decisões dos que a delineiam e coordenam. Ainda assim, esse exercício dialético não foi despiciendo de utilidade e serviu, na minha ótica, essencialmente, para consciencializar os estagiários do contexto adverso que os aguarda e para os apetrechar de argumentos, conhecimento de causa e *know how* para se enquadrarem como profissionais do ensino e para, quase que como por procuração, representarem uma EMRC de rosto escolar e de presença entendida como necessária no edifício educativo.

1.8 Síntese transitiva

Realizada a reflexão a propósito da PES, impõe-se um aprofundamento teórico da UL lecionada estimulado, precisamente, pela experiência da prática letiva anteriormente descrita.

Capítulo 2 – Releitura propositiva da UL 2 do 6º ano de escolaridade do programa de EMRC “Jesus, um Homem para os outros”

Neste capítulo pretende-se concatenar os dois polos agregadores da reflexão teórica subjacente ao relatório final da PES: o referencial teórico-reflexivo desenvolvido e a proposta de aperfeiçoamento teológico-pedagógica da UL 2 do 6º ano de escolaridade do programa de EMRC.

2.1 Teologia da Libertação – o Jesus Libertador em Leonardo Boff

Leonardo Boff empreende, na obra eleita para análise no presente trabalho, uma hermenêutica cristológica profunda e enraizada no espírito do tempo na qual está datada. Contudo, isso não significa um viés nas ilações retiradas para a finalidade deste relatório.

Assim, após esmiuçar o panorama da feitura da cristologia nos decénios que precedem o pensamento que concatena no seu *opus magnum*, o autor aflora as questões decisivas acerca da existência e ação de Jesus de Nazaré.

Começando por efetuar a leitura das intenções que terão norteado o ministério jesuano, Boff enceta a sua análise com uma concludente afirmação: «Em primeiro lugar, Jesus não se pregou a si mesmo, nem à Igreja, mas antes ao Reino de Deus. O Reino de Deus é a realização da utopia fundamental do coração humano da total transfiguração deste mundo, livre de tudo o que o aliena [...]»²¹. Mais do que isto, Jesus, de acordo com o teólogo brasileiro, é a concretização das respostas às perguntas mais inquietantes umbilicalmente ligadas à condição humana, na perspetiva do Cristianismo.

Tal resposta não visa reconfortar a Humanidade dirigindo-se especificamente a um qualquer compartimento da sociedade, mas sim abarcando a realidade como um todo, a fim de a transformar, outorgando à mesma o sentido último dos seus desígnios²². O horizonte utópico que Boff extrai dos ensinamentos e, sobretudo, da *praxis* de Jesus de Nazaré, não se confina a um universo espiritual, mas prende-se com a própria realidade atual, intra-histórica, também ela carente de transformação e de aniquilação de estruturas negativas e desumanas, que a mensagem evangélica tem como alvos bem definidos.

²¹ BOFF, Leonardo – *Jesucristo El Liberador: Ensayo de Cristología crítica para nuestro tiempo*, Santander: Editorial Sal Terrae, 1985, p. 63

²² Cf. *Ibidem*, p. 69

O autor advoga que, ao assumir uma dimensão humana, Jesus esvaziou a linguagem da humanidade, conferindo-lhe um novo sentido de total libertação e absoluta esperança, adjetivando como revolucionária a mudança de mentalidade que surgiu, conseqüentemente.

Deste modo, o ensaio de cristologia crítica atinge um novo patamar, ao qualificar, fazendo jus ao título principal do mesmo, a atitude fundamental de Jesus perante o contexto socio-histórico em que se enquadra, como “libertadora”. Jesus Cristo é o libertador da condição humana. A libertação alcança, em primeiro lugar, a forma de pensar e de agir das pessoas, com uma clara demanda de conversão, não espiritualizada, mas concreta e efetiva.

Tal libertação consubstancia-se, também, no facto do ser humano atingir a possibilidade de se desamarrar das estruturas cristalizadas, próprias de um sistema, não humanizante, mas pelo contrário, que asfixie todas as veredas da sua emancipação antropológica sadia²³. Essas estruturas, sólidas e perfeitamente inseridas na sociedade em que Jesus viveu, colocaram diante do seu ministério desafios tremendos, entrelaçadas no legalismo, nos convencionalismos absurdos, do autoritarismo e das forças e potestades subjugadoras da pessoa humana, como aponta o autor.

Destarte, são os marginalizados, como vítimas sociais dos aspetos nefastos acima enumerados, que se tornam os destinatários privilegiados, quer da mensagem evangélica, não só no aspeto transcendente e escatológico, mas mesmo intra-histórico, quer da própria ação libertadora de Jesus, que decorre da sua pregação.

O comportamento de Jesus é de um libertador pró-existente, não se foca em cativar as pessoas às quais se dirige, mas antes a materializar, *avant la lettre*, pelo facto de ignorar a estratificação social opressora da época, essa mesma libertação, fazendo vista grossa às convenções sociais, bem como aos fortes estigmas que lhes correspondiam. Na ótica do teólogo lusófono, Jesus personifica a mensagem de libertação e igualdade social que anuncia, em plena coerência:

«Jesus não se atém aos convencionalismos religiosos [...] Não respeita a divisão de classes. Fala com todos. Procura o contacto com os marginalizados, os pobres e os desprezados. Conversa com uma prostituta. Acolhe as multidões; como com um grande ladrão como é Zaqueu; aceita na sua companhia a Judas Iscariotes, um avaro que

²³ Cf. *Ibidem*, p. 86

acabará a atraí-lo; permite que três antigos guerrilheiros se façam seus discípulos, e aceita que as mulheres nas suas viagens.»²⁴

No passo transcrito, Leonardo Boff faz a epítome do ser libertador de Jesus, cuja análise mais específica continua a desenvolver em seguida. Para isso, procura ler de forma reflexiva as atitudes de Jesus, à luz da sua relevância teológica, chave de leitura imprescindível para que se possa situar a pertinência curricular e escolar da temática.

Assim, a principal ilação a retirar é a de que Jesus é um homem voltado para os outros, principalmente aos mais abandonados²⁵, não meramente num prisma espiritualizado, mas sobretudo nas coordenadas bem terrenas e temporais da existência humana. Entendendo essa atitude como uma opção fundamental, Boff logra depreender uma conclusão dedutiva, partindo da ação prioritária jesuana: a ordem social estabelecida não pode redimir o homem da sua alienação fundamental. Para que a categoria do Reino de Deus, já explicitada anteriormente, possa entranhar-se na realidade deste mundo e fermentá-la, o mesmo deve ser reestruturado desde os seus alicerces.

Como tal, Leonardo Boff depreende das palavras e gestos de Jesus que todas as divisões devem cair, de modo a que a mundividência de cada um e, por conseguinte, da comunidade, seja fraterna e nivelada, balizada pela justiça e calibrada pelo amor. Tais categorias atitudinais não remetem somente para a adesão ao Reino de Deus, mas sim para a vida no tempo presente.

A libertação de Jesus, tal como o autor a explana, não se assemelha àquela que a expressão proverbial *deus ex machina*, bem presente no imaginário humano, significa. Não se trata de manter a vida estável, cómoda e conformada, aguardando pelo momento propício, no qual surgirá uma intervenção divina que, remotamente e de um só golpe, tudo reestabelecerá. Pelo contrário, a atitude primordial deve brotar do sujeito humano, na sua interioridade. O ser humano define-se, de acordo com o Cristianismo, pelo seu carácter de vivente e não pela sua racionalidade. Cruzando referências, importa mencionar a reflexão do teólogo português Jorge Teixeira da Cunha, num opúsculo em que aborda a proposta ética de Jesus²⁶, que enquadra de forma adequada o primado da

²⁴ *Ibidem*, p. 88

²⁵ Embora o autor acentue esta dimensão do ministério de Jesus, no que concerne aos destinatários da sua ação, importa assinalar, criticamente, que, não raras vezes, nos relatos evangélicos, como por exemplo no episódio do chamamento de Mateus (Mt 9, 9-13), do encontro com Zaqueu (Lc 19,1-8) e na conversão de Saulo de Tarso (At 9, 1-8), a sua atenção se foca naqueles que não constituíam, à época, os marginalizados da sociedade. Pelo contrário, usufruíam até de um estatuto e prestigioso junto do poder instituído.

²⁶ CUNHA, Jorge – *A ética de Jesus*, Leça da Palmeira: Letras e Coisas, 2015, p. 4

interioridade/invisibilidade contraposta à exterioridade/visibilidade. São essas as coordenadas que Boff parece já enunciar para estruturar o seu pensamento, bem sintetizado, nas suas bases, na seguinte aceção do catedrático português:

«Ora, a vida tem precedência sobre a lei escrita cujo destino verdadeiro seria defendê-la e não oprimi-la, como sucede sempre que vigora o legalismo farisaico ou outro qualquer objetivismo legalista.»²⁷

Gizado este pressuposto, Boff prossegue na sua senda de colocar em evidência o carácter essencialmente libertador da ação de Jesus, que os próprios Evangelhos reiteram. A estrutura jesuânica não inicia a sua construção, nas narrativas evangélicas, pelo telhado, mas sim a partir da base da sua humanidade, preche de originalidade, fantasia criadora e com uma teleologia boa. O pensador brasileiro reforça amiúde o ministério libertador de Jesus, não correlacionado com a salvação ou com a divinização do ser humano, mas antes com o foco nos elos existenciais que alienam o homem.

Do mesmo modo, os gestos de Jesus pautam-se por uma singularidade que, com uma intencionalidade eminentemente pedagógica, o mesmo visa inculcar nos destinatários da sua mensagem²⁸. Todavia, Jesus não pretende, somente, dizer coisas novas ou com a pretensão de significarem uma ruptura com o *establishment* social, político e religioso. Não restam dúvidas, de acordo com o teólogo sul-americano, de que o Nazareno é diferente, profetiza como outros o fizeram na história bíblica, é certo, mas distingue-se no modo como o faz pelo carácter performativo das suas palavras e pela sólida coerência existente entre o que diz e o que realiza. De igual forma, é mestre, estabelecendo, a montante, para os educadores de todos os tempos, uma certa fásquia, mesmo olvidando o cariz religioso e espiritual específico da sua figura e herança.

Porquanto, Jesus não se cinge a ser para si, profetizar abstratamente e ensinar *ex cathedra*, pois só estaria a replicar padrões não raros na sociedade do tempo²⁹, sobretudo no tocante aos chefes religiosos, enredados no legalismo farisaico, amiudadas vezes apontado pelo próprio Nazareno. A originalidade que preconiza não está alinhada pelo sentido trivial do termo “original”, mas antes pelo referencial etimológico, que remete para a palavra “origem”, indicando a proximidade à origem da vida e ao paradigma originário, pela sua vida, obra e palavras³⁰. A partir daí, leva a cabo, tal como

²⁷ *Ibidem*, p. 17

²⁸ Cf. BOFF, Leonardo – *Jesucristo El Liberador: Ensayo de Cristología crítica para nuestro tiempo*, Santander: Editorial Sal Terrae, 1985, p. 96

²⁹ Cf. *Ibidem*, pp. 25-26

³⁰ Cf. *Ibidem*, p. 109

descreve o autor, uma renovação das fontes do ser e agir humanos, propondo-a aos outros.

Como tal, a jusante, o impacto da adesão dos ouvintes, em todos os tempos, faz-se sentir, nomeadamente, no tecido das relações humanas, pessoais e sociais, o que constitui um particular desafio deste tempo, como bem previu a reflexão conciliar:

« [...] entre os principais aspetos do mundo contemporâneo, constata-se a multiplicação das relações entre os homens, que o atual progresso tecnológico ajuda a desenvolver. No entanto, o diálogo fraterno entre os homens não encontra, a esse nível, a sua realização, mas sim mais profundamente na comunidade das pessoas, o que exige o respeito recíproco da sua plena dignidade espiritual.»³¹

Claro está que, para Leonardo Boff, a reciprocidade que o documento basilar do Concílio Vaticano II requer para que a fraternidade seja o paradigma relacional vigente entre as pessoas, tem a sua chave numa vida liberta segundo as coordenadas libertadoras fornecidas por Jesus. Em suma, a sua originalidade faz com que «Em contacto com Jesus, cada qual se encontra consigo mesmo e com aquilo que de melhor há em si.»³²

Num contexto, como adverte o teólogo luso João Duque, de um acesso a Jesus sitiado pela disseminação do crer³³, o processo de libertação aflorado por Boff fica preso no proverbial nó górdio constituído pela alienação da pessoa humana, a qual se estabelece de modo incontornável como a intermediação necessário para o supracitado acesso. Isto é corroborado pelo docente universitário, num artigo não muito distante no tempo:

« Todos estes elementos do conteúdo da fé cristã, como primordial mediação do acesso a Jesus, se realizam na mediação da relacionalidade humana, a qual adquire fisionomia em instituições específicas (comunidade eclesial, família, etc.), mesmo que estas se alterem muito ou se altere a relação dos crentes com elas. Seria ilusão pretender prescindir dessas mediações. A relação dos nossos contemporâneos com elas é que se encontra em profunda revisão, abrindo caminhos que exigem atento discernimento teológico.»³⁴

³¹ CONSTITUIÇÃO PASTORAL GAUDIUM ET SPES, 23, disponível online em http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_1965/207_gaudium-et-spes_po.html [consultado a 02/02/2020]

³² Cf. BOFF, Leonardo – *Jesu Cristo El Liberador: Ensayo de Cristología crítica para nuestro tiempo*, Santander: Editorial Sal Terrae, 1985, p. 109

³³ Cf. DUQUE, João – O acesso a Jesus num contexto de disseminação do crer. *Didaskalia*. XXXVI (2006) 163

³⁴ *Ibidem*, p. 163

Ora, ao prosseguir o seu ensaio de cristologia crítica focado no cariz libertador do ser e agir de Jesus, Leonardo Boff situa o patamar de superação da mencionada dificuldade em cinco atitudes do Nazareno, cujos testemunhos bíblicos atestam:

- Jesus desteologiza a religião, para que o discernimento acerca da vontade divina se faça pela vida quotidiana e não pelo Livro Sagrado;
- Jesus desritualiza a piedade, insistindo na ideia de que a humanidade se encontra sempre diante de Deus, não carecendo de um espaço físico (templo) para lhe prestar culto;
- Jesus emancipa a mensagem de Deus, expandindo-a a todos os homens de boa vontade e rejeitando a sua vinculação a uma comunidade religiosa em exclusivo;
- Jesus desmitologiza a linguagem religiosa, recorrendo à narrativa, imprescindível recurso pedagógico, e às palavras de todos para comunicar;
- Jesus seculariza os meios de salvação, fazendo do sacramento do outro o elemento determinante para a entrada no Reino³⁵.

Uma leitura mais desatenta e incauta destas ilações do teólogo sul-americano podem induzir uma compreensão quase blasfema e predominantemente controversa da ação de Jesus. Contudo, o pentagrama de atitudes libertadoras incide precisamente no cerne da vivência religiosa do judaísmo seu contemporâneo, cristalizado no legalismo farisaico. Num paralelismo “intra-programa” de EMRC, em coerência com a Unidade Letiva que antecede, no sexto ano de escolaridade, aquela que se encontra em análise, o decisor programático estabeleceu, com base na área científica que fundamenta a disciplina, a dimensão religiosa como uma das que constitui a singularidade da pessoa humana³⁶. Assim sendo, dada a centralidade dessa dimensão na sociedade em que Jesus viveu, não é estranho que tenha principiado e privilegiado a mesma para empreender a libertação.

Esmiuçada a relevância teológica do comportamento de Jesus, Boff parte para discernir o sentido da morte de Jesus, e em que sentido a mesma poderá ter algo a aportar a uma existência libertadora. Pelo senso comum, parecerá contraditória a associação do ocaso da vida a um horizonte libertador. Não obstante, a linha de

³⁵ Cf. BOFF, Leonardo - *Jesucristo El Libertador: Ensayo de Cristología crítica para nuestro tiempo*, Santander: Editorial Sal Terrae, 1985, p. III

³⁶ Cf. SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, pp. 62-65

pensamento “boffiana” começa por qualificar como trágico o processo que culmina na morte de Jesus, após todos os esforços que envidou para libertar o homem das estruturas que o oprimem. No entanto, a sua reflexão não se estanca aí, procurando aflorar a pluralidade de veredas teológicas e espirituais que resultam desse evento.

Em síntese, pela sua mensagem radical, Jesus entra, inevitavelmente, em conflito com a ordem religiosa estabelecida. Nesse sentido, em linha com aquilo que pregou, a morte violenta que sofre surge, de certa forma, na decorrência disso mesmo. Isto é, «No fundo, Cristo vem anunciar que nem Deus nem o homem podem ser contidos em estruturas fixadas de antemão, sejam elas sociais ou religiosas.»³⁷ Tal tensão permite interpretar com mais rigor e acuidade o cariz dramático do evento da morte de Jesus, como culminar da sua ação libertadora.

Contudo, mesmo lida num prisma libertador, Boff verifica, através de diversos testemunhos bíblicos³⁸, que a clarificação do sentido da morte de Jesus foi sendo depurado, até à assunção de que o evento é portador de uma relevância teológica intemporal, pelas seguintes razões:

«Toda a vida de Cristo consiste em dar-se, em ser-para-os-demais³⁹, em tentar e realizar na sua existência a superação de todos os conflitos. [...] Em nome do Reino de Deus, viveu até ao final o seu ser-para-os-demais, inclusivamente quando a experiência da morte (ausência de Deus) se lhe fez sensível, na cruz, quase até ao limiar do desespero.»⁴⁰

Na verdade, como bem reflete José Carlos Carvalho, indagando-se acerca da relação entre Jesus e a reconciliação, «Podemos dizer que Jesus está de bem com a vida, está reconciliado com a vida vive reconciliado com o mundo e com os outros, ou seja, Jesus abandonou uma posição otimista ingénuo que considerasse que o mundo em que vivemos é o melhor dos mundos, mas também abandonou uma posição pessimista que

³⁷ BOFF, Leonardo - *Jesucristo El Libertador: Ensayo de Cristología crítica para nuestro tiempo*, Santander: Editorial Sal Terrae, 1985, p. 124

³⁸ Cf. *Ibidem*, p. 130 (O autor analisa a reação dos apóstolos à morte do seu mestre, concluindo, pela mesma, que estes não teriam atribuído nenhum significado salvífico à sua morte. Quer pela mentalidade judaica, segundo a qual, a morte na cruz manifestava um abandono de Deus, quer mesmo pelos diversos passos da Escritura que materializam a referida reação: At 2, 23, 36; 3, 14-15; 4, 10; 5, 30. As perícopes enumeradas são, essencialmente, os chamados discursos de Pedro que constam nos Atos dos Apóstolos).

³⁹ Interessante a quase homonímia com a classificação jesuana da Unidade Letiva em análise: «Jesus, um Homem para os outros».

⁴⁰ *Ibidem*, p. 131

considerasse que não havia nada a esperar, que nada poderia ser feito ou ultrapassado.»⁴¹

Como tal, a morte não significa uma ruptura, mas sim uma continuidade, no que diz respeito ao seu sentido, com a vida e a prática de Jesus, que mesmo quando promove a reconciliação, aponta a um horizonte de libertação e emancipação: «Jesus libertou em primeiro lugar para o perdão estabelecendo uma ruptura com o mal. O perdão é um ato lúcido. Não significa esquecimento, não significa fechar os olhos à realidade ou esquecer as posições do seu ministério. Quem perdoa, julga que quem faz o mal está numa situação mais lamentável do que quem sofre (“Pai, perdoa-lhes porque não sabem o que fazem” Lc 23,34).»⁴² De facto, tal como Boff sistematiza, Jesus liberta, não para desligar das alienações, para introduzir numa outra dinâmica de descentralização deformadora do ser humano. Jesus acolhe a realidade e dá a possibilidade às pessoas de se recentrarem, com uma mundividência nova porque livre de constrangimentos nefastos, mesmo num nível estritamente terreno.

Prosseguindo na senda do pensamento do autor de referência para o presente apartado, este aborda também, sempre na ótica da libertação, a ressurreição de Jesus. Aludindo ao escopo curricular da presente reflexão, parece impossível ou, pelo menos, inverosímil, ligar o cerne da fé cristã, desprovido de comprovação científica, material e empírica. Não despenderemos tempo em demasia, neste âmbito, a explorar a pertinência curricular deste dado teológico, contudo, no próprio enquadramento do ensino religioso escolar, há margem para um discurso nestes moldes, ainda que não seja numa ótica de religiosidade da procura, compreendendo a sustentação da religião cristã nesta doutrina fundadora:

«Quanto aos alunos que se encontram numa situação de procura ou com dúvidas religiosas, poderão descobrir no ensino religioso escolar o que é exatamente a fé em Jesus Cristo, quais são as respostas que a Igreja dá às suas interrogações, oferecendo-lhes a oportunidade de fundamentar melhor a própria decisão.»⁴³

Simone Weil, insigne mística e filósofa francesa, expressou num pensamento poético, aqui citado livremente que “Mais do que livros de teologia escritos pelos homens, os Evangelhos são livro de antropologia escritos por Deus”. O marcante teólogo germânico Karl Rahner verteu esta intuição num aforismo teológico célebre,

⁴¹ CARVALHO, José Carlos – A reconciliação na vida e na prática de Jesus. *Didaskalia* XLV (2015) 108

⁴² Idem – O Jesus da história entre a lei e o amor. *Didaskalia* XLI (2011) 239

⁴³ Diretório Geral da Catequese, nº75, disponível online em <https://www.educris.com/v3/100-santa-se/889-directorio-geral-da-catequese-a-catequese-e-o-ensino-religioso-escolar> [consultado a 5 de janeiro de 2020]

referindo-se à cristologia como uma “antropologia perfeita”. Ora, tal como os restantes aspetos da vida e *praxis* jesuana, interessa a Boff, sobretudo, o que pode extrair do ponto de vista antropológico da ressurreição. Nessa medida, a ressurreição poderia ser uma entre outras utopias que a expectativa humana sempre cogitou no seu âmago, dado que «O homem, por essência, é um ser em caminho até si mesmo: um ser que procura realizar-se a todos os níveis, no corpo, na alma, no espírito, na vida biológica, espiritual e cultura. [...] o princípio-esperança que reside em si fá-lo constantemente elaborar utopias [...] A Ressurreição de Jesus pretende ser a realização neste mundo dessa utopia.»⁴⁴ O autor afirma, inclusivamente, no seu estilo vanguardista, que, para o cristão, não há utopia, mas unicamente “topia”⁴⁵, sublinhando o primado intra-histórico da sua reflexão cristológica.

Ressurreição, realização humana e esperança são, por conseguinte, uma tríade articulável no pensamento do teólogo brasileiro, alinhando o cerne da fé cristã pelo diapasão da antropologia, salvaguardando a sua pertinência para o diálogo interdisciplinar e para a edificação social.

Tal como refere Armindo Vaz, eminente biblista português, não é possível dissociar a libertação operada por Jesus do amor⁴⁶. Leonardo Boff repisa esta mesma ideia, ao abordar a própria autoconsciência cristológica de Jesus, isto é, como se concebia a si mesmo o Libertador, da sua obra, por antonomásia. Como tal, inverte, de certa forma, a habitual conceção dos “títulos de Jesus”, através do seguinte raciocínio, que se afigura relevante para a meta da presente análise:

«Nenhum título conseguiria expressar a radicalidade do bom sentido, da fantasia criadora e da soberania de Jesus. Não foram os títulos que deram origem à sua autoridade, mas antes a autoridade que deu origem aos seus títulos. De facto, nenhum deles consegue expressar plenamente a riqueza da figura de Jesus [...]»⁴⁷.

A riqueza da figura de Jesus não se prende, portanto, de acordo com a reflexão do autor, com uma série de atributos extraídos de uma cristologia densa, distante e especulativa. Por outro lado, é na medida em que o ministério jesuano liberta da alienação, retira da opressão e emancipa para a igualdade que os contornos da personalidade de Jesus correspondem ao projeto arquetípico do Deus de Jesus para a

⁴⁴ BOFF, Leonardo – *Jesucristo El Libertador: Ensayo de Cristología crítica para nuestro tiempo*, Santander: Editorial Sal Terrae, 1985, p. 147

⁴⁵ Cf. *Ibidem*, p. 147

⁴⁶ Cf. VAZ, Armindo – O Vocabulário Bíblico da Redenção. *Didaskalia*. XIV (1984) 67

⁴⁷ BOFF, Leonardo – *Jesucristo El Libertador: Ensayo de Cristología crítica para nuestro tiempo*, Santander: Editorial Sal Terrae, 1985, p. 161

humanidade. A própria Igreja o propõe, de diversas formas, ao longo dos séculos, imbuída da cosmovisão conciliar, indispensável para que se entenda esse aggiornamento eclesial, capaz de colocar a mesma no diálogo *ex aequo* com a sociedade, em cada tempo. Exemplo disto é a prioridade dada pelo Papa João Paulo II, no sentido de, ainda no início do seu magistério, ter proporcionado à comunidade eclesial uma carta encíclica centrada no mistério de Cristo, na qual afirmou « O homem não pode viver sem amor. Ele permanece para si próprio um ser incompreensível e a sua vida é destituída de sentido, se não lhe for revelado o amor, se ele não se encontra com o amor, se o não experimenta e se o não torna algo seu próprio, se nele não participa vivamente. E por isto precisamente Cristo Redentor, como já foi dito acima, revela plenamente o homem ao próprio homem.»⁴⁸

A partir de Jesus, na dimensão humana da Redenção cristã, « [...] o homem reencontra a grandeza, a dignidade e o valor próprios da sua humanidade.»⁴⁹

O autor aflora, seguidamente, na obra de referência que seguimos, o que concerne à infância de Jesus, cujo conteúdo histórico e teológico não é o que mais urge verter neste âmbito. Consequentemente, a obra atinge o seu último terço, aquele em que Leonardo Boff esmiúça a relação entre humanidade e divindade de Jesus.

O discurso acerca da centralidade libertadora da *praxis* de Jesus entronca na correlata humanização que está implícita na divinização que traz e propõe⁵⁰. Na verdade, «[...] quanto mais humano se apresenta Jesus, tanto mais se manifesta Deus com Ele. Quando mais Deus é Jesus, tanto mais se revela n'Ele o homem.»⁵¹ A humanidade é não só destinatária do anúncio do Reino e da sua libertação, como também o lugar onde a mesma ocorre e de onde parte para a alteridade. Assim disserta também o especialista em Teologia Moral Jorge Teixeira da Cunha: «[...] foi sobre o sistema de organização do afeto e do sentimento que se deu a intervenção de Jesus sobre a existência humana.»⁵²

Não é uma tensão facilmente superável, aquela que se impõe no pensamento acerca de Jesus de Nazaré, Boff defende uma mediania nesta análise ente o Jesus-

⁴⁸ IGREJA CATÓLICA. Papa. 1978-2005 (João Paulo II) . *Redemptor Hominis*. [Carta encíclica de 4 de março de 1979] n°10, disponível online em https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_04031979_redemptor-hominis.html [consultado a 16 de janeiro de 2020]

⁴⁹ Cf. *Ibidem*, n°10

⁵⁰ Cf. BOFF, Leonardo – *Jesucristo El Libertador: Ensayo de Cristología crítica para nuestro tiempo*, Santander: Editorial Sal Terrae, 1985, p. 191

⁵¹ *Ibidem*, p. 191

⁵² CUNHA, Jorge – *A ética de Jesus*, Leça da Palmeira: Letras e Coisas, p. 24

Homem e o Jesus-Deus, colocando como premissa o distanciamento de um discurso excessivamente especulativo⁵³, sem que, contudo, se olvide que o viver cristão é crescer até à estatura da filiação divina, que é o nome interior da liberdade. É crescer até ao amor, à amizade e à fé. Mais uma vez, Jorge Teixeira da Cunha corrobora esta leitura boffiana: «O sujeito não vive aquilo que pensa viver, mas apenas pode pensar a partir daquilo que lhe é dado viver.»⁵⁴

Ademais, o determinante desse sujeito vivente modelar que é Jesus é que este «[...] estava absolutamente aberto a todos, sem discriminar a ninguém, mas abraçando a todos no seu amor sem limites, especialmente aos desqualificados do ponto de vista religioso e social.»⁵⁵

Jesus, homem para os outros, agente de transformação e influxo em relação ao que o rodeia, elemento fundamental numa educação que se queira humana, humanizante e, por conseguinte, fecunda. Num original ensaio acerca do amor na educação, uma docente e investigadora portuguesa explora tal interação, a qual, como é possível perscrutar no pensamento de Boff, esteve implícita na *praxis* do Libertador, por antonomásia:

«Será nesta influência recíproca de cada um com aquilo que o rodeia, que o ser humano, sem abdicar da sua pessoalidade, constrói um mundo próprio, onde é chamado a deixar livre o espaço do outro.»⁵⁶

Em síntese, o autor aduz, na etapa complementar da obra analisada, as ilações teológicas sumativas acerca da forma como se pode entender uma antropologia de acordo com a figura de Jesus Cristo. Boff realça, num primeiro momento, que «Em Cristo, a proposta de Deus e a resposta humana chegaram a uma perfeita correspondência.»⁵⁷Tendo esculpido o evento ressurreição à luz dos seus referenciais de pensamento, regista também o carácter de superação significado pelo mesmo: «A ressurreição representa a definitiva libertação da existência humana no que diz respeito ao pecado estrutural, a realização perfeita das possibilidades de relação do eu pessoal com a realidade toda. Jesus redimiu o homem desde dentro; venceu as tentações, as

⁵³ Cf. BOFF, Leonardo - *Jesucristo El Libertador: Ensayo de Cristología crítica para nuestro tiempo*, Santander: Editorial Sal Terrae, 1985, p. 192

⁵⁴ CUNHA, Jorge - *A ética de Jesus*. Leça da Palmeira: Letras e Coisas, p. 26

⁵⁵ BOFF, Leonardo - *Jesucristo El Libertador: Ensayo de Cristología crítica para nuestro tiempo*, Santander: Editorial Sal Terrae, 1985, p. 206

⁵⁶ SALGADO, Cristina - *Ensaio sobre o amor na educação: Formar pessoas, ensinando*, Cascais: Lucerna, 2017, p. 89

⁵⁷ BOFF, Leonardo - *Jesucristo El Libertador: Ensayo de Cristología crítica para nuestro tiempo*, Santander: Editorial Sal Terrae, 1985, p. 211

alienações e as marcas que o pecado, ao longo da história, havia deixado na natureza humana.»⁵⁸

2.2 Fundamentos para uma educação libertadora

Este ponto debruça-se sobre a declinação pedagógica da Teologia da Libertação, obedecendo a uma cadência progressiva, estruturada nos seguintes momentos: inicialmente, aflorar-se-á a *praxis* libertadora fundamentada na concepção do Jesus Libertador, em seguida, sistematizam-se as coordenadas de uma *praxis* libertadora, nos seus fundamentos teológicos e nos horizontes pedagógicos, na concretização das propostas de Paulo Freire e Hélder Câmara. Por fim, afloram-se os pontos teológicos principais da reflexão precedente.

2.2.1. Do Jesus Libertador à *praxis* libertadora: considerandos iniciais

Tendo realizado, anteriormente, a análise crítica do pensamento teológico de Leonardo Boff, num prisma libertador, de acordo com a reflexão que verteu para a sua obra de referência, importa, neste passo, perceber de que forma é que essa mesma corrente teológica se foi difundindo num âmbito interdisciplinar. Isto é, visando a Unidade Letiva reportada, num contexto de Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, interessa perceber as “câmaras de eco” inspiradas neste veio de produção no campo teológico, nomeadamente na interface com a Pedagogia e as Ciências da Educação. Assim sendo, será lida e analisada com detalhe uma obra importante neste capítulo⁵⁹, que, de certa forma, coloca “a nu” a forma como a teologia de cunho libertador conduziu a certas perspetivas educativas e pedagógicas ou, mais especificamente, andragógicas. Tal como refere o autor no pórtico da obra mencionada, citando Paulo Freire:

«O nosso trabalho (de pedagogo) é um trabalho realizado [...] com gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, mas, porque gente, capaz de negar valores, distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente.»⁶⁰

Partindo desta premissa, afigura-se evidente o estreito nexos entre tal visão humanista e a criação de condições férteis e propícias para uma Educação Moral.

⁵⁸ *Ibidem*, pp. 213-214

⁵⁹ CONDINI, Martinho – *Fundamentos para uma Educação Libertadora: Dom Hélder Câmara e Paulo Freire*, Paulus Editora.

⁶⁰ *Ibidem*, p. 2

Educando, lida-se com seres humanos, com potenciais de pluralidade e pulsões criativas e, até, imprevisíveis, que conferem a tal processo uma responsabilidade ímpar e um fascínio intrínseco. Contudo, em todos os tempos históricos, e o atual não se exclui desta exposição, naturalmente, todos os seres humanos viveram alguma forma de opressão, marginalização ou depauperação. Desse modo, só com premissas de dignidade e liberdade plena da pessoa humana é possível desencadear um rumo educativo que promova a sua formação integral. De resto, a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), matriz transversal hodierna para a compreensão e posicionamento face ao fenómeno humano, o prevê, de modo cabal, nos seus Artigos 1º «Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.»⁶¹ e 18º «Toda a pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; este direito implica a liberdade de mudar de religião ou de convicção, assim como a liberdade de manifestar a religião ou convicção, sozinho ou em comum, tanto em público como em privado, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pelos ritos.»⁶²

Nesta linha, pretende-se esfumar, a montante, qualquer pretensa endoutrinação ou mescla catequético-didática que uma Educação Moral, em chave libertadora, concretamente na Unidade Letiva a que o presente quadro teórico diz respeito, uma vez que é consensual no modo contemporâneo como se concebe a pessoa humana, na própria lei e sociedade civil, a perceção de que a pessoa livre se reconhece como tal quando liberta daquilo que a aliene e oprima.

É esse o eixo essencial do pensamento boffiano “decantado” no capítulo precedente e com cujo corpo de texto esta parcela se articulará de forma orgânica. Não obstante, há duas ressalvas mais que devem ser efetuadas, a fim de que a substância discorrida em seguida, não se turve por quaisquer “pontas soltas” que levantem ambiguidades metodológicas ou gerem dúvida acerca de qualquer enquadramento deficitário. Uma delas é formal e a outra visa reforçar uma constatação. Assim, a primeira tem a ver com a obra que norteará a linha discursiva deste capítulo: Martinho Condini, como o título da sua obra, acima referenciada, indica, colhe os fundamentos para uma educação libertadora a partir de duas experiências biográficas concretas: D. Hélder Câmara e Paulo Freire. Todavia, não é o intuito deste trabalho aflorar com

⁶¹ Cf. *DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS*, consultada em <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> [6 de junho de 2020]

⁶² Cf. *Ibidem*

minúcia os contornos substanciais dessas experiências, mas antes colher, na senda do que o próprio autor levou a cabo, as reverberações da designada Teologia da Libertação no pensamento produzido acerca de Pedagogia e Educação. Esta realidade encaminha a segunda ressalva preambular, que concerne ao próprio percurso histórico desse veio teológico e da controvérsia em seu redor. Não prolongando muito considerandos a este respeito, refira-se a título ilustrativo da maior pacificação em redor da originalidade e evolução das suas traves-mestras, recorrendo a uma obra, com a qual, entre outras, será confrontado o estudo de Martinho Condini, nos pontos subsequentes⁶³. Nela surge como que um diálogo tácito entre um dos vultos maiores da Teologia da Libertação, Gustavo Gutiérrez e Gerhard Müller, antigo Prefeito para a Congregação da Doutrina da Fé, figura representativa da hierarquia eclesial. O tom cordato latente na orgânica da obra, confere uma certa serenidade e solidez, à partida, para o exercício que se procurará lograr.

2.2.2 Coordenadas para uma *praxis* libertadora: fundamentos teológicos e horizontes pedagógicos

Asseveradas as ressalvas necessárias e posto o enquadramento devido, nos primeiros passos do trabalho de Condini, encontra-se um epítome da relação entre cristianismo e educação, que configura um pórtico para a ulterior depuração acerca da ação libertadora, necessária para uma prática educativa eticamente evoluída, tendo como referencial o testemunho axial do Cristianismo, cujo discurso teológico serve de matriz aos conteúdos programáticos da EMRC:

«Cristianismo e educação, portanto, também em Dom Hélder e Paulo Freire, são compromissos com uma nova ordem ética para o mundo, de sustentabilidade, não apenas no sentido de sua preservação em equilíbrio, mas principalmente no sentido de seus desenvolvimentos inesgotáveis nos aspetos material e espiritual.»⁶⁴

As palavras fortes desta citação vão, claramente, ao encontro de muitas das toadas mais recentes tidas como indissociáveis de uma educação para um presente que estabeleça alicerces de um futuro, não só sustentável, como possível. A ligação entre pró-existência, na lógica das relações interpessoais e da compreensão da alteridade, ecologia e projeto social é elemento do próprio Perfil dos Alunos à saída da

⁶³ GUTIÉRREZ, Gustavo; MÜLLER, Gerhard Ludwig – *Ao Lado dos Pobres: A Teologia da Libertação é uma Teologia da Igreja*, Prior Velho: Paulinas, 2014.

⁶⁴ CONDINI, Martinho – *Fundamentos para uma Educação Libertadora: Dom Hélder Câmara e Paulo Freire*, Paulus Editora, p. 4

escolaridade obrigatório, não na literalidade dos termos enunciados, mas na fasquia que o mesmo coloca:

« Um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais. Daí considerarmos as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, já que temos de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber. E a compreensão da realidade obriga a uma referência comum de rigor e atenção às diferenças.»⁶⁵

Embora num trecho seja referido partindo ponto de vista cristão e noutro essa roupagem seja tecida com a qualificação humanista e “laica” (Perfil dos Alunos), não deixam de ser muito similares os seus propósitos.

Posto isto, Condini desenvolve ainda um pouco mais o liame umbilical entre o legado do pensamento cristão e uma pedagogia de ponta:

«O educador e o cristão criticamente éticos, conscientes de que as diferenças entre os seres humanos não são principalmente naturais, mas principalmente histórico-culturais, buscam manter uma atitude fundamental sempre radicalmente inclusiva, de cuidado com todos, mas não deixam de considerar que seu cuidado preferencial deve ser dirigido àquele outro cuja vida é mais negada, mais vitimada, mais excluída.»⁶⁶

Ou seja, de facto, a pró-existência fundada no ministério de Jesus Cristo, cuja influência na mundividência cristã é indelével (nem poderia ser de outra forma) e cujo quadro axiológico marca, indubitavelmente, a criação da civilização europeia e ocidental, a qual, não sendo um elenco cristalizado e hermético de ditames morais de inspiração religiosa, se configura como realidade viva, à qual os sopros do cristianismo não são estranhos, tal como afirma Guilherme D’Oliveira Martins:

«O património cultural não é, em suma, um tema do passado, não é demais insistir, uma vez que envolve uma dinâmica e a compreensão da complexidade. Não podemos, assim, falar de uma identidade europeia uniformizadora.» Afirma, reiterando a vitalidade inerente à cultura como fenómeno complexo, porque humano e vice-versa.»⁶⁷

⁶⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA – *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, Editorial do MEC, 2016, p. 6

⁶⁶ CONDINI, Martinho – *Fundamentos para uma Educação Libertadora: Dom Hélder Câmara e Paulo Freire*, Paulus Editora, p. 4

⁶⁷ D’OLIVEIRA MARTINS, Guilherme – *Património Cultural: Realidade Viva*, Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2020, p. 84

Ainda assim, não a concebendo como monolítica, este estudioso identifica-lhe as fontes e eixos, com referências abundantes, entre as quais surgem, amiúde, as de cunho religioso, concretamente cristão, não significando isto uma sobreposição acrítica na relação da sociedade portuguesa com a sua doutrina e, também, com a sua hierarquia:

«[...] Maria de Lurdes Belchior costumava falar de um certo anticlericalismo do cristianismo português. Os últimos séculos contribuíram para essa mentalidade, que não perturba o Portugal mental, onde a razão liga o sentido crítico e o sentimento. Alexandre Herculano fala de uma Igreja nacional, desenvolve a ideia de uma emancipação religiosa, que hoje deve ser lida à luz da exigência da superação de uma religiosidade conformista e conservadora, lembrada a propósito da confusão arcaica entre poder espiritual e poder secular. Ao anticlericalismo e ao clericalismo, contrapõe-se a liberdade religiosa. [...] O certo é que a religiosidade dos tempos históricos vai exigindo sempre a ponderação de diferentes elementos culturais – saudade, sebastianismo, o irónico “fia-te na Virgem e não corras”; tudo vai construindo uma identidade aberta e complexa, na qual a religião aparece como fator de ligação (*re-ligare*) e de coesão, mas sempre considerando a racionalidade crítica.»⁶⁸

O mesmo é asseverado por Alfredo Teixeira, versando acerca da religiosidade portuguesa: «As instituições cristãs tiveram um papel determinante na construção de mundividências, nos processos de reprodução social e na constituição de modelos normativos com forte incidência nas civilidades e moralidades familiares.»⁶⁹ O autor é, ainda, perentório em reforçá-lo, considerando que, na sociedade portuguesa, vigora um “catolicismo cultural”: «[...] os dados dão conta ainda do peso de uma socialização primária católica na população portuguesa e apontam para a manutenção de um catolicismo cultural no longo curso das identidades – não pode falar-se, neste sentido, de uma “exculturação” do catolicismo.»⁷⁰

Assim, o panorama português, inserindo, não desfazendo a sua singularidade, no amplo espectro europeu e ocidental, atinge uma certa maturidade cultural, à luz da contemporaneidade, encontrando uma coexistência desdramatizada e serena entre o espírito e a razão, entre a fé e o sentido crítico⁷¹.

Nessa medida se entende a implementação da EMRC no edifício curricular luso e a pertinência do seu contributo para a formação do aluno que dele bebe, ainda que

⁶⁸ *Ibidem*, p. 80

⁶⁹ TEIXEIRA, Alfredo – *Religião na sociedade portuguesa*, Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2019, p.18

⁷⁰ *Ibidem*, p. 58

⁷¹ Cf. *Ibidem*, p. 80

muito se queira insistir numa neutralidade que, não raro, se aproxima mais de um paradigma de “laicidade da ignorância” do que de uma via de “laicidade da inteligência”. A este respeito, a oferta disciplinar vigente constitui uma mais-valia, como advogam Francisco Guimarães e Maria do Céu Roldão:

«O seu carácter confessional (da EMRC) pode, neste contexto, a nosso ver e salvo melhor opinião, ser uma mais-valia identitária, na medida em que rejeita liminarmente o mito de uma neutralidade assética ou quimicamente pura, que, de facto e para qualquer disciplina curricular, não existe, mormente quando ela aborda as convicções, crenças, sistemas de valores, *modus essendi, agendi et vivendi*.»⁷²

Destarte, a *praxis* libertadora de Jesus pode revelar-se um incremento precioso a tal ensino. Como discorre Condini, o entendimento de uma educação libertadora passa por um processo de tomada de consciência e de tomada de decisão em que as pessoas tomam conhecimento da sua realidade e, a partir dela, adquirem condições de transformá-la, tornando-se agentes na sua própria história e precursores da promoção e formação humana⁷³. Note-se bem que não se reduz a uma questão de evangelização ou proselitismo, mas formação humana, com horizonte universal.

A ação de D. Hélder Câmara, na senda do que o próprio Boff também considerou na sua produção teológica, é bastante representativa do alcance universal que a *praxis* libertadora tem, como que por inerência. Embora parta da pastoral, enquanto bispo, esteve na génese, por exemplo, da modernização do próprio sistema educativo brasileiro, na defesa de reformas para uma proposta educacional mais democrática e aberta às novas ideias de ampliação da rede de escolas públicas gratuitas, adaptadas ao processo de urbanização e, curiosamente, laicas.

No fundo, tal empreendimento pode entender-se recorrendo a um conhecido “adágio” da Teologia da Libertação, a dita “opção preferencial pelos pobres”. Sendo que, não se entende aqui o conceito de pobre como estagnado no contexto histórico em que estas ideias eclodiram, mas a sua configuração transversal enquanto pessoas cujo contexto social as coloca à margem, privadas da dignidade cujo valor e alcance são para todos.

⁷² GUIMARÃES, Francisco; ROLDÃO, Maria do Céu – Programa de Educação Moral e Religiosa Católica – Edição de 2014: Que pressupostos dos autores e decisores curriculares? In *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do II Seminário Internacional*, p. 642

⁷³ CONDINI, Martinho – *Fundamentos para uma Educação Libertadora: Dom Hélder Câmara e Paulo Freire*, Paulus Editora, p. 9

Num tempo em que a prossecução de uma Escola Inclusiva denomina, inclusivamente, documentos legais no panorama legislativo português: «No centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos. Neste pressuposto, o presente decreto-lei tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa.»⁷⁴, as iniciativas acima descritas têm como que um carácter profético. O próprio Gustavo Gutiérrez despoletou a concretização das suas inquietações a partir das mesmas lacunas que encontrou no substrato vital em que se encontrava:

«Não era um diagnóstico pessoal, mas fruto da «irrupção dos pobres» na década de 1960, em países do Hemisfério Sul, que se viam à margem das conquistas da modernidade. Para a grande maioria da população mundial, elas não passavam de mera utopia, vivida na prática como uma dilatação indeterminada no futuro. As periferias, particularmente a América Latina, tomavam consciência da sua marginalidade e dependência em relação ao centro. Como dirá depois Paulo VI, na *Populorum progressio*, o subdesenvolvimento dos países desenvolvidos é um subproduto do desenvolvimento dos países desenvolvidos. Paulo Freire, com a sua “Pedagogia do Oprimido”, levava, sobretudo os analfabetos, a tomarem consciência da situação de opressão e a erradicarem o opressor latente neles mesmos, tornando-os sujeitos do seu próprio destino e agentes de uma sociedade inclusiva de todos.»⁷⁵

O escopo, aqui, não é, de forma alguma, replicar o contexto socioeclesial do surgimento da Teologia da Libertação mas, por outro lado, evidenciar a validade de algumas das suas motivações sociais e educativas (estas realidades não são dissociáveis) como dínamos oportunos para os desafios que se colocam à educação e, por extensão, ao mundo, hoje. Como tal, perante a alienação estrutural, repercutida nas lacunas e dificuldades vividas por muitos, Hélder Câmara, como reporta Condini, percebeu a importância de modificar, por via educativa, as mentalidades dos grupos mais desfavorecidos, abrindo-os a uma emancipação, através de uma proximidade que sempre pautou a sua conduta, colhida do legado de Jesus de Nazaré, segundo a chave de leitura libertadora. No plano histórico-cultural concreto, perante situações de

⁷⁴ PORTUGAL. Presidência do Conselho de Ministros – *Decreto Lei n.º 54/2018*: D.R.: I Série, 2018-07-06 (2018), p. 2918

⁷⁵ GUTIÉRREZ, Gustavo; MÜLLER, Gerhard Ludwig – *Ao Lado dos Pobres: A Teologia da Libertação é uma Teologia da Igreja*, Prior Velho: Paulinas, 2014, p. 9

ostracização que, com contornos distintos, se vão revelando em cada época, como que ciclicamente, o prelado brasileiro intuiu que «[...] a mudança de mentalidade da população carente com a prática de uma educação libertadora a levaria a tomar consciência da sua realidade e, assim, provocar uma transformação social no país (Brasil).»⁷⁶

Tal prática pautou-se por uma certa ruptura com um *establishment* cimentado, tal como se deparou, num enquadramento profundamente díspar, mas com similares formas de marginalização e desconsideração da dignidade humana, Jesus de Nazaré, tal como afirma Arnaldo de Pinho, teólogo português:

«Jesus coloca-se no interior de uma tradição, abrindo-lhe os horizontes à dimensão universal dos estrangeiros, dos pobres, dos ignorantes, contra o espírito de casta que todo o farisaísmo, político ou religioso, provoca.»⁷⁷ Nesta senda, «A “libertação” tem um carácter bíblico e evangélico, é uma categoria tanto analítica como prática, motivadora e com possibilidade de comprovação. Ela não é um campo da teologia, mas uma ótica pela qual se reinterpreta toda a teologia.»⁷⁸ E é a partir de tal lente que outras áreas do saber, tangentes e em interação com a teologia, também se podem autocriticar e, por decorrência, desenvolver.

Em essência, partindo destes vetores, é Paulo Freire quem se configura, pela sua obra teórica e pela *praxis* que concretizou, como o materializador mais substancial dos ideais libertadores numa proposta pedagógica concreta, que não se encerra num assistencialismo só possível e perpetuável pela manutenção dum desnível de poder entre quem ajuda e quem vive desse auxílio, atitude da qual diverge o próprio Jesus, que, como foi aprofundado na destrição da obra de Boff, liberta para restituir a dignidade, emancipar e reinserir socialmente, sem amarras nem jugos.

Como referencial para os educadores, Freire parte dessa base para, em primeiro lugar, conceber uma perspectiva progressista, até nos elementos basilares do próprio ato de educar:

«Na linha progressista, ensinar implica, pois, que os educandos, em certo sentido, “penetrando” o discurso do professor, se apropriem da significação profunda do

⁷⁶ CONDINI, Martinho – *Fundamentos para uma Educação Libertadora: Dom Hélder Câmara e Paulo Freire*, Paulus Editora, p. 34

⁷⁷ PINHO, Arnaldo de – *Jesus: Um Fio de Sedução*, Leça da Palmeira: Letras & Coisas, 2015, p. 31

⁷⁸ SUSIN, Luiz Carlos – Teologia da Libertação: de onde viemos, para onde vamos? *Horizonte: Mutirão de Revistas de Teologia Latino-Americanas*. II: 32 (2013), p. 1681

conteúdo sendo ensinado. O ato de ensinar, vivido pelo professor ou professora, vai desdobrando-se, da parte dos educandos, no ato de estes conhecerem o ensinado.»⁷⁹

Neste sentido, uma aprendizagem é sempre autofágica, isto é, apreende-se não apenas, como conteúdo solto e cristalizado, uma espécie de “radical livre”, sem carga pessoal, afetiva ou humana, mas sim quem ensina, numa reciprocidade indestrutível, alicerçada na confiança que permite qualquer que seja um laço humano equilibrado e saudável. Ademais, nada disto se enclausura ou entrincheira numa certa lógica mecanicista ou impessoal, pois «Ensinar é assim a forma que toma o ato de conhecimento que o(a) professor(a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender.»⁸⁰

Freire parte sempre do real para o teórico, e nunca faz o percurso inverso. Na verdade, a leitura do mundo, no seu prisma reflexivo, precede a leitura de e das palavras, daí que a posterior descodificação destas não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade implicam-se dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada pela sua leitura crítica torna necessária a percepção das relações entre o texto e o contexto⁸¹.

O pedagogo surge na linha daquilo que Hélder Câmara, conforme o estudo de Martinho Condini, que tem servido de guia a esta explanação, realizou sempre como prática, ainda que não o tenha sistematizado em compêndios ou manifestos de ideias, previamente: o saber fazer, a incrementação de instrumentos para fazer face à vida que permitam a todas as pessoas, sem exceção ou exclusão, o posicionamento num patamar de vida digna e livre, como ponto de partida para concretizar as suas potencialidades intrínsecas à pessoa humana: criatividade, imaginação e transformação:

«A educação libertadora de Dom Hélder estabelecia que os trabalhos estivessem baseados na ação, reflexão, consciencialização e oração. Para ele, o trabalho realizado nas comunidades deveria gerar um processo de transformação, que consistia na criação de uma sociedade justa para homens, mulheres, crianças e idosos. Um aspeto relevante

⁷⁹ FREIRE, Paulo - *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, São Paulo: Editora Paz e Terra, 2009, p. 81

⁸⁰ *Ibidem*, p. 81

⁸¹ Cf. CONDINI, Martinho - *Fundamentos para uma Educação Libertadora: Dom Hélder Câmara e Paulo Freire*, Paulus Editora, p. 74

no trabalho dessas comunidades era que todos os que ensinavam e vivenciavam os problemas e juntos procuravam propor soluções para os problemas apresentados.»⁸²

É fulcral, na mesma medida, perceber que este veio propositivo acaba por, através de meios diversos dos da teologia dita especulativa ou, à época, como agora, mais convencional/académica, ter como desígnio a mesma totalidade. Na verdade, alguns teólogos de craveira, que, inclusivamente, refletiram a questão cristológica, procurando desbravar categorias significantes de novidade, o afirmam, nomeadamente González-Faus:

«[...]é possível universalizar e estender a todo o homem aquilo que a Cristologia ensina sobre Cristo e não só é possível, mas necessário.»⁸³

Novamente, sublinha-se a capacidade do pensamento produzido no campo teológico poder munir o espírito humano de componentes, cujo incremento em domínios do saber além da lente desta área concreta se converta na melhoria dos mesmos. Neste caso, promovendo uma educação mais humanizada e, por inerência, mais humanizante, de acordo com as exigências hodiernas.

Regressando a Paulo Freire, Martinho Condini descreve a forma como este pensador e pedagogo logrou que tal dinamismo se efetivasse socialmente.

2.2.3. A Educação Libertadora Helderiana e a Pedagogia Freireana

Como pressuposto, importa clarificar que, a necessidade de um apartado dedicado em exclusivo à articulação que o denomina, em epígrafe, resulta de um requisito de arrumação de ideias e estruturação expositiva que não faça resvalar o trabalho desenvolvido numa certa indecifrababilidade.

Por conseguinte, antes de verter os alicerces da pedagogia de Paulo Freire neste plano, há que situar o surgimento de propostas que concebeu, tal como o próprio autor que vai norteando a presente análise, o faz, na linha metodológica da sua obra.

Assim, o ambiente em que eclodem os ideais pedagógicos de Freire está imbuído da atmosfera conciliar de meados do século XX. O primeiro aspeto a destacar é a questão da relação educação-escola, quando a Igreja expandiu o seu próprio conceito de educação. O Concílio Vaticano II defende a ideia de que a educação deve ter como prioridade a integralidade do homem, e que a educação escolar é mais uma

⁸² *Ibidem*, p. 75

⁸³ GONZÁLEZ FAUS, José Ignacio - *La Humanidad Nueva: Ensayo de Cristología Volumen II*, Sal Terrae, 1974, p. 626

possibilidade na formação humana⁸⁴. Tais prolegómenos subjazem, de modo indubitável, ao pensamento de Paulo Freire, como já foi referido e será desenvolvido um pouco mais, de seguida.

Os padres conciliares cimentaram também um nexu indissociável entre a qualidade da educação e o reforço de uma consciência de participação social e cívica, conforme está patente em alguns dos seus documentos de charneira:

«[...] para que cada indivíduo cumpra com mais solicitude o seu dever de consciência tanto para consigo quanto para com os diversos grupos sociais dos quais é membro, deve ser educado com diligência para uma cultura mais vasta do espírito, valendo-se dos recursos que estão hoje ao alcance do género humano. Antes de tudo deve organizar-se de tal maneira na educação dos jovens, seja qual for a sua origem social, que surjam homens e mulheres não somente cultos, mas também de personalidade forte, como se exige fortemente nos nossos tempos.»⁸⁵

Não havendo a intenção, de forma alguma, de plissar para um registo indigno do substrato académico deste exercício, é possível constatar que qualquer semelhança entre estas intuições, com décadas de conhecimento na ágora do pensamento público, e as recentes diretrizes, entre outros, do Ministério da Educação e Ciência português, mormente nos seus descritores referentes ao Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória, não se trata de mera coincidência.

Ademais, um dos aspetos mais significativos em relação à educação abordados na ala conciliar foi o tópico da educação para a liberdade, na senda da tão badalada “autonomia das realidades terrenas” que ficou como um dos *soundbytes* deste marco miliar do séc. XX.

Ainda no que diz respeito ao influxo de certos eventos na forma como se aflorou a Teologia da Libertação, importa destacar a Conferência de Medellín, logo nos alvares pós-conciliares. Nesta cidade colombiana decorreu a Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, em que a opção preferencial pelos pobres foi um esteio, compreendendo a problemática da alienação humana, resultante, no plano social, de um certo mau funcionamento de certas estruturas hierárquicas e organizativas do mundo em globalização, bem como, no plano eclesial, de um certo pendor histórico pela reflexão especulativa, ocorrendo um olvido assaz penalizador para as urgências dos mais desfavorecidos. Este foi um filão do qual Hélder Câmara e Paulo Freire foram

⁸⁴ Cf. CONDINI, Martinho - *Fundamentos para uma Educação Libertadora: Dom Hélder Câmara e Paulo Freire*, Paulus Editora, p. 81

⁸⁵ *CONGÍLIO VATICANO II* - Constituição Pastoral *Gaudium et Spes*, 31

precursores. Eles compreendiam que a alienação humana pode realizar-se pelo esquecimento e abandono do tempo em nome da eternidade, como pelo esquecimento e abandono da eternidade em nome do tempo⁸⁶.

Nessa conferência, a educação é considerada como um vetor fundamental do desenvolvimento humano, direcionada, pelo espaço e tempo em que ocorreu, ao tecido humano da América Latina.

Entre as linhas para uma reforma educativa que resultaram dessa conferência estão as seguintes:

«[...] respeito à cultura, conteúdos mais próximos da realidade, respeito ao pluralismo, democratização da educação, aproximação entre a escola e a universidade dos problemas sociais e um diálogo interdisciplinar para se compreender a realidade.»⁸⁷

Destes princípios gerais encetou-se, com maior detalhe, uma sistematização da *praxis* educativa libertadora que possibilitasse a sua aplicação. Tal prática colheu elementos da educação libertadora Helderiana e da pedagogia de Freire, duas faces de uma mesma moeda.

Num primeiro ponto, ambos se pautam por uma aversão ao assistencialismo. Só fora de tal chave de leitura da realidade, será possível uma real libertação:

«A questão assistencialista incomodava Paulo Freire, e também os que praticavam o assistencialismo. Em relação a Dom Hélder, Freire colocava-o também fora de uma postura meramente assistencialista.»⁸⁸

Justamente por isto, o pedagogo brasileiro tinha um certo ideal, que configurava para si uma espécie de “matéria de veto”, a incontornável consciencialização das pessoas, pois só nessa medida, a atitude humana poderia ultrapassar a esfera da realidade, uma vez que, para se chegar a uma visão crítica da mesma, o homem deve assumir uma constante busca pela transformação⁸⁹. Esta acaba por ser, num determinado ponto de vista, a questão que, teologicamente, cruza uma certa linha vermelha, na medida em que, o discurso teológico, mesmo de cunho antropológico, em redor da figura de Jesus, coloca mais peso no domínio do invisível e da interioridade, do que propriamente na mudança social concreta, como defende o teólogo Jorge Cunha, elucidado pela leitura de Michel Henry:

⁸⁶ Cf. CONDINI, Martinho - *Fundamentos para uma Educação Libertadora: Dom Hélder Câmara e Paulo Freire*, Paulus Editora, p. 85

⁸⁷ *Ibidem*, p. 89

⁸⁸ *Ibidem*, p. 92

⁸⁹ *Ibidem*, p. 93

«Na opinião bem fundada de Michel Henry, o cristianismo trouxe diversas coisas decisivas à história humana, algumas das quais ainda não passaram a ter cidadania cultural. Entre essas, encontra-se a afirmação de que a verdadeira realidade é invisível. Esta regra é especialmente válida quando tratamos do ser humano, pois a sua realidade é caracterizada pela invisibilidade de uma forma mais evidente do que a dos outros entes. Ora, é a realidade ética que tem de ser pensada deste ponto de partida.»⁹⁰ Contudo, os efeitos da deliberação teológica na forma como se pensa a educação pode ir um pouco além, da forma como esta reflexão está desenvolvida, sem se deter pelas incoerências entre distintos prismas ou tendências de pensamento teológico.

Seguindo adiante na questão de D. Hélder e Paulo Freire, ambos são unânimes em entrelaçar intimamente o primado educativo para a libertação da pessoa humana, nos seguintes termos:

«O que é feito sem trabalho educativo, sem formação de mentalidade, não tem raízes. Se não é entendido por quem é violentado, gera amargura, ressentimento. Se não é entendido por quem é beneficiado, amanhã dará em nada, pela falta de preparação interior para utilizar o que recebeu.»⁹¹

Na sequência de tais aferições, outros pedagogos (Pacheco e Joaquim Azevedo; Nóvoa; Matias Alves), a título exemplificativo, reconhecem a necessidade da tal mudança de mentalidade, da criação de subjetividades livres, que, no seu âmago, estejam libertas para estender o seu potencial criativo e imaginativo. Joaquim Azevedo, por exemplo, reitera:

« [...] vencer a batalha da democracia e da justiça social exige como condição ganhar a batalha da educação: antes de mais, uma educação de base e universal [...] é imperioso, primeiramente, sermos um povo que pensa, que aproveita as oportunidades, que tem iniciativas, e, que, para isso, sabe observar, criticar, medir, calcular, arriscar, decidir e optar.»⁹²

Necessariamente, tais premissas acima enunciadas requerem autonomia, para cuja consumação estrutural se exige a liberdade. José Pacheco, fundador do inovador projeto da Escola da Ponte, atualmente radicado no Brasil, define claramente as balizas de tal princípio:

⁹⁰ CUNHA, Jorge – *A Ética de Jesus*, Leça da Palmeira: Letras & Coisas, 2015, p. 14

⁹¹ Cf. CONDINI, Martinho - *Fundamentos para uma Educação Libertadora: Dom Hélder Câmara e Paulo Freire*, Paulus Editora, p. 95

⁹² AZEVEDO, Joaquim - *O Sistema Educativo Português ao Serviço do Desenvolvimento e da Justiça Social*, 1987, p. 9 [disponível em <http://www.joaquimazevedo.com/martigos>]

«Autonomia não é um conceito isolado, nem se define em referência ao seu oposto- define-se na contraditória complementaridade com a dependência, no quadro de uma relação social aberta. O conceito de singularidade é-lhe próprio, mas situa-se aquém da autonomia, porque o reconhecimento da singularidade consiste na aceitação das diferenças interindividuais, enquanto autonomia é o primeiro elemento de compreensão do significado de sujeito como complexo individual. Ou, como diria, Edgar Morin, a componente egocêntrica deste complexo é englobada numa subjetividade comunitária mais larga, porque ser sujeito é ser autónomo, sendo ao mesmo tempo dependente.»⁹³

Outros investigadores tiram ilações paralelas, tendentes às mesmas conclusões genéricas. Por exemplo, José Matias Alves e Cristina Palmeirão, pensando a construção da autonomia em relação com a flexibilização curricular, tema de pertinência premente no enquadramento dos desafios presentes colocado aos professores e demais intervenientes na missão educativa, assumem, com carácter implícito, esse mesmo cimento base de liberdade como condição necessária para que novas possibilidades possam ser pensadas e atingidas, sobretudo num período histórico como este, em que a grande nota de estabilidade reside, precisamente, na mudança incessante:

«A atitude dos aprendentes está em mudança. Para eles, o valor da educação é dúbio e subestimado. Ora, para operacionalizar as dimensões que integram o perfil do aluno para o século XXI, importa romper com o modelo escolar baseado na separação das disciplinas e abraçar um modelo cuja estrutura curricular esteja baseada nas necessidades e interesses das pessoas que se desenvolvem e aprendem mediante a interação e o envolvimento ativo com o seu meio e convoque os saberes disciplinares para um conhecimento mais integrado. O desenvolvimento da participação dos alunos na vida escolar é um imperativo de cidadania e do crescimento, porquanto autoriza a emergência de uma atitude de comprometimento e a construção de um currículo que promove a competência global, aqui entendida como a capacidade e a disposição de compreender e atuar sobre questões de escala local, nacional e mundial.»⁹⁴

Todos estes passos fazem ressoar, cada um com as suas *nuances*, os princípios já aturadamente explorados precedentemente, nesta análise.

⁹³ PACHECO, José - *Dicionário de Valores em Educação*, São Paulo: Edições SM, 2012, p. 11

⁹⁴ ALVES, José Matias; PALMEIRÃO, Cristina - Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular. In ALVES, José Matias; PALMEIRÃO, Cristina, coord. - *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular: Os Desafios da Escola e dos Professores*, Porto: Universidade Católica Editora, 2017, p. 5

Em conclusão, alguns ademanos ainda, colhidos do estudo de Conдини, como sistematização terminal do contributo para uma pedagogia libertadora, fundada em Paulo Freire e D. Hélder Câmara:

Freire tinha como convicção que o ser humano só poderia ser entendido dentro de um contexto que abrangesse passado, presente e futuro, não de forma estática, mas dialética. Só partindo de tal grelha interpretativa, haveria hipótese de recuperar quer um sujeito, quer a cultura e, num lugar a cimeiro, a história. Para que tal seja exequível, a educação há de libertar para pensar, sendo que o pensamento, a seu ver, não pode existir separado da correspondente prática, como motor de transformação da realidade. Caso contrário, um pensamento encerrado na sua funcionalidade especulativa, perde todo e qualquer valor⁹⁵, o que D. Hélder corrobora.

Nesta sequência, a tarefa do ser humano, uma vez libertado por via do processo educativo é a de pensar o seu tempo, agindo, conseqüentemente, sobre ele. Para Freire, a libertação acontece a partir de uma prática, tornando-se, logicamente, ela própria uma *praxis*, a ser replicada por aqueles que colheram os seus efeitos. O alcance deste escopo é, precisamente, universal, pois só assim pode possuir sentido em si mesmo, decorrendo da necessidade da própria essência de uma teologia baseada no ministério de Jesus, como afirma, categoricamente, González-Faus:

«E desta forma é como acede o homem a Deus na sua relação com o mundo: não porque encontre no real, ou nos homens, a epifania ou o brilho da Divindade (tampouco os contemporâneos de Jesus naquele homem esse brilho de Deus); mas sim que encontra rasgos interpeladores que, à luz do acontecimento de Cristo, podem ser lidos como a marca de um destino absoluto: o existencial absoluto do real.»⁹⁶

Isto mesmo contém ainda uma abertura a novas conceções antropológicas, às quais o processo educativo não é alheio, porque parte de pessoas e tem nelas o seu âmago significante:

« Parece inegável que esta categoria cristológica da “pessoa universal” é a que deu origem ao nascimento da ideia de humanidade realizada ou comunidade humana ideal, que está na base de toda a história moderna.»⁹⁷

Assim, a humanização, como concebe Paulo Freire, revela-se como a vocação suprema de cada pessoa, ameaçada e mesmo negada pela injustiça, opressão, exploração

⁹⁵ Cf. CONDINI, Martinho - *Fundamentos para uma Educação Libertadora: Dom Hélder Câmara e Paulo Freire*, Paulus Editora, p. 102

⁹⁶ GONZÁLEZ FAUS, José Ignacio - *La Humanidad Nueva: Ensayo de Cristología Volumen II*, Sal Terrae, 1974, p. 631

⁹⁷ *Ibidem*, p. 633

e violência. Daí que a educação vise, de acordo com o seu pensamento desfazer esses enleios que impedem o homem de dialogar com os seus anseios profundos. Para isto requer-se esperança na humanidade e uma educação libertadora que se coloque diante da mesma, valorizando a sua natureza, alinhando-a com o aprimoramento da prática de uma ação-reflexão-ação na busca da concretização da história e da humanização do mundo.⁹⁸

A pedagogia de Freire, da qual a ação de D. Hélder Câmara é seguidora, inclusive, assenta, com centralidade, na questão da liberdade. O ser humano é, por este prisma, encarado diferentemente dos restantes animais, numa singularidade cuja marca indelével é a sua agregação a um contexto histórico, inculturado nele, e, por isso também, capaz de criar e criticar. Como resultante de tal raciocínio, o ser humano é ser inacabado e, nesse sentido, deve estar em constante busca da sua libertação.⁹⁹

2.2.4. Pontos teológicos finais

Em suma, uma vez vertida a pedagogia libertadora, e aflorados alguns dos seus fundamentos, adequados à labuta encetada, requer-se também um certo empenho em concatenar estas informações, remontando à sua propedêutica teológica. Ora, não será o intuito deste apartado efetuar qualquer tratado acerca da Teologia da Libertação, mas enunciar algumas das suas premissas, como que fechando, sem esgotar, os predicados anteriores.

Em primeiro lugar, olhe-se a fonte incontestável de qualquer teologia de cunho cristão, o próprio Jesus. Portador de autoridade, necessária a qualquer ato educativo e de libertação, definiu essas categorias como tonalidades nítidas do seu agir, em situações concretas:

«O mais impressionante em relação a Jesus era, sem dúvida, o meio religioso e social em que se movia, fragmentado em diversos grupos, disperso, zeloso de identidades próprias e antagónicas. A atitude de Jesus em relação aos códigos sociais e religiosos à guarda de escribas e fariseus, foi, sem dúvida, de liberdade e libertação interior.»¹⁰⁰

No seu tempo, como hoje e em qualquer circunstância que tenha como protagonista a espécie humana, existem forças de bloqueio, por meio das quais, a

⁹⁸ Cf. CONDINI, Martinho - *Fundamentos para uma Educação Libertadora: Dom Hélder Câmara e Paulo Freire*, Paulus Editora, p. 106

⁹⁹ Cf. *Ibidem*, p. 115

¹⁰⁰ PINHO, Arnaldo de - *Jesus: Um Fio de Sedução*, Leça da Palmeira: Letras & Coisas, 2015, p. 30

pressão social recai sobre grupos mais desfavorecidos. Foi com um olhar privilegiado para esses casos particulares, até culturalmente delimitados, como na América Latina, que a Teologia da Libertação despontou e se foi consolidando como veio reflexivo.

Tal como o seu núcleo multitemático serve, nos termos de Gerhard Müller, antigo Prefeito da Congregação para a Doutrina da Fé, de estímulo para a teologia europeia¹⁰¹, a forma como galgou o seu reduto de saber para influenciar outras matérias, nomeadamente a teoria e a prática educativas, tem interesse como estímulo para esses mesmos domínios na sociedade portuguesa, que na Europa se insere.

Afirma o teólogo germânico: «A Teologia da Libertação compreende o trabalho teológico como participação transformadora e, portanto, prática, na abrangente ação libertadora inaugurada por Deus, mediante a qual o agir histórico do ser humano é capacitado e chamado ao serviço da libertação e da humanização do ser humano.»¹⁰²

A participação transformadora e o pendor eminentemente prático são, em rigor, cunhos indesmentíveis e atributos que se configuraram como incrementos originais ao próprio método e estatuto das ciências teológicas, influenciando, sublinhe-se, toda sua interface pluridisciplinar e entre saberes.

De facto, Gustavo Gutiérrez, teólogo cimeiro desta escola, não disside da ortodoxia, pesem embora algumas controvérsias históricas relevantes. Assim, define, em resenha, as inquietações às quais visa responder tal Teologia, com pertinência humana geral, além mesmo de uma mundividência exclusivamente crente:

«A teologia como reflexão crítica da práxis histórica é assim uma teologia libertadora, uma teologia de transformação libertadora da história da humanidade, portanto, também da porção dela que confessa abertamente Cristo. Uma teologia que não se limita a pensar o mundo, mas busca compreender-se, procura situar-se como um momento, no processo por meio do qual o mundo é transformado: abrindo-se – no protesto diante da dignidade humana pisoteada, na luta contra a espoliação da imensa maioria da humanidade, no amor que liberta, na construção de uma nova sociedade [...]»¹⁰³.

Uma inquietação social a que corresponde uma tarefa a realizar: colaborar para o crescimento da justiça, o esbatimento de desigualdades e a afirmação, sempre indiscutível da dignidade humana como valor universal e supremo.

¹⁰¹ Cf. GUTIÉRREZ, Gustavo; MÜLLER, Gerhard Ludwig – *Ao Lado dos Pobres: A Teologia da Libertação é uma Teologia da Igreja*, Prior Velho: Paulinas, 2014, p. 45

¹⁰² *Ibidem*, pp. 48-49

¹⁰³ GUTIÉRREZ, Gustavo – *Teologia da Libertação*, São Paulo: Loyola, 2000, pp. 73-74

Nada mais nada menos do que uma afinidade com o próprio processo educativo: a pessoa recebe e procura por em prática, formulando com relativa simplicidade, aquilo que recebeu, por meio da relação humana, que é o “baixo contínuo” de qualquer pedagogia, tenha ela os parâmetros ideológicos, filosóficos e metodológicos que tiver.

Müller, ainda que o faça partindo sempre da ótica crente, elucida-o cabalmente:

« O agir libertador de Deus visa uma subjetivação do ser humano. Este não recebe passivamente o dom da libertação; ele torna-se imediatamente coportador do processo de libertação. Por conseguinte, de mero objeto do cuidado estatal e eclesial, o ser humano torna-se sujeito que conduz e faz avançar o processo de libertação.»¹⁰⁴

Como curiosidade, fosse possível substituir da transcrição realizada os termos “Deus” e “eclesial” por “educador” e “escolar”, respetivamente, e, ao menos no plano conceptual, não perderia o seu sentido.

Enfim, como que, tentando condensar, sem grandes extrapolações, as “lições” permanentes da Teologia da Libertação, poder-se-ia bifurcar esquematicamente, da seguinte forma:

Os pobres, no sentido amplo desta palavra, constituem-se em lugar teológico especial no lugar teológico mais amplo da história. Eles são o reverso da história triunfante dos fortes. Eles são o lugar escolhido por Deus na Escritura, sobretudo em Jesus e no seu ministério¹⁰⁵. Eles são a gramática em que devem se alfabetizar os que querem realmente seguir Jesus. Portanto, são para a própria Igreja um sacramento de Jesus identificado com os desfavorecidos e, na mesma lógica, uma proposta de objeto preferencial do programa social de uma comunidade sintonizada com os Direitos Humanos.

Para além da cultura moderna como afirmação do sujeito, afirmação da subjetividade, do sujeito enquanto portador de direitos humanos e enquanto ator social responsável pela história, o pobre é este mesmo sujeito preferencial da comunidade de Jesus e que pode inspirar outras, um sujeito eclesial e social que legitima a autoridade da Igreja¹⁰⁶. O mesmo tem direito a encontrar cidadania e direitos humanos na sociedade, e direito a exercer o seu papel de ator eclesial, no prisma puramente

¹⁰⁴ GUTIÉRREZ, Gustavo; MÜLLER, Gerhard Ludwig – *Ao Lado dos Pobres: A Teologia da Libertação é uma Teologia da Igreja*. Prior Velho: Paulinas, 2014, p. 110

¹⁰⁵ Cf. SUSIN, Luiz Carlos – Teologia da Libertação: de onde viemos, para onde vamos? *Horizonte: Mutirão de Revistas de Teologia Latino-Americanas*. 11: 32 (2013), p. 1683

¹⁰⁶ Cf. *Ibidem*, p. 1683

teológico, e de ator histórico e interventivo na civilização, num ponto de vista mais alargado.

Concluindo, sublinhando a interpretação da obra de referência já dissecada no primeiro ponto do quadro teórico, remata-se o presente ponto, mantendo a orgânica desta reflexão, recorrendo a Leonardo Boff, numa introdução que redigiu, mais recentemente, para uma edição do seu “Jesus Cristo Libertador”:

«Em grande parte, a Teologia da Libertação construiu-se ao redor do tema Jesus Cristo Libertador. Se não anunciarmos a Jesus como libertador não anunciamos o Jesus que os apóstolos conheceram e nos transmitiram. A sua prática, a sua mensagem, a sua morte como consequência do seu compromisso com o Pai e com os bens do Reino na história e, finalmente, a sua Ressurreição, inauguração da libertação em plenitude, fundaram uma mística poderosa de solidariedade e até de identificação com os pobres contra a sua pobreza. O seguimento de Jesus firmava o comportamento do cristão na sociedade a ser transformada.»¹⁰⁷

Ora, para que a libertação não seja um mero conceito vazio e sem correlato futuro, prosseguir-se-á a definição do referencial teórico para releitura da Unidade Letiva 2 do 6º Ano do programa de Educação Moral e Religiosa Católica, tendo como eixo orientador a esperança, como válida atitude “retroalimentadora” e retroativa daquilo que fica depois de aplicada uma *praxis* libertadora, imbuída dessa mística poderosa de solidariedade e identificação com os pobres, no sentido amplo de tal designação.

2.3. *A esperança: categoria nutritiva da educação libertadora*

Neste ponto, seguir-se-á a seguinte metodologia de análise: primeiramente, um enquadramento genérico da categoria esperança, seguida da sua inserção como conteúdo axial do Cristianismo, concluindo com a sua reverberação teológica, pedagógica e sócio-religiosa.

2.3.1. Enquadramento genérico

Vistos, num primeiro momento, os eixos fundamentais do pensamento de Leonardo Boff, na sua obra em que sistematiza um pensamento teológico e cristológico de cunho libertador e, num segundo ponto, a forma como o mesmo se declina em coordenadas para uma proposta pedagógica, afigura-se como relevante estabelecer umas

¹⁰⁷ BOFF, Leonardo - *Jesus Cristo Libertador*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 12

pistas de reflexão para colmatar o desenvolvimento dialético desses pressupostos enunciados.

Nesse sentido, como foi sendo referido, de modo parcelar, na abordagem em torno da libertação, destaca-se uma categoria que, de certo modo, confere sentido a esta última e a plenifica de sentido: a esperança.

Como tal, não sendo o objetivo deste ponto levar a cabo um estudo exaustivo acerca da categoria mencionada, procurar-se-á definir um “micro-referencial” em torno da mesma, com o escopo de estimular potenciais reflexões nela baseadas. Para tal desígnio, colocam-se em interação duas obras que a refletem com densidade, uma partindo do prisma teológico¹⁰⁸ e outra, já citada nos tópicos precedentes deste trabalho, assente no ponto de vista pedagógico¹⁰⁹. Como espectro complementar, recorre-se a um recente estudo sociológico da religiosidade portuguesa¹¹⁰, com o intuito de colocar sempre em paralelo o fio mais teórico desta reflexão com o seu campo sociocultural concreto. Logicamente, outras referências laterais serão consultadas e suscitadas, como ajustes que enriqueçam a estrutura do exercício detalhado.

2.3.2. A esperança como conteúdo axial do Cristianismo: breves apontamentos

O carácter essencial da esperança na mensagem cristã, bem como na teologia que nela se inspira, como que se intui meramente pelo senso comum. Todavia, neste contexto, não basta acenar a tal substrato, mas importa colher alguns dados alusivos à segunda virtude teológica, tal como estabelece o Catecismo da Igreja Católica:

«A virtude da esperança corresponde ao desejo de felicidade que Deus colocou no coração de todo o homem; assume as esperanças que inspiram as atividades dos homens, purifica-as e ordena-as para o Reino dos céus; protege contra o desânimo; sustenta no abatimento; dilata o coração na expectativa da bem-aventurança eterna. O ânimo que a esperança dá preserva do egoísmo e conduz à felicidade da caridade.»¹¹¹

A esperança, entendida à luz do Cristianismo, constitui-se, pese embora o risco de uma síntese algo prosaica, numa virtude que inspira a ação humana presente,

¹⁰⁸ MOLTSMANN, Jürgen – *La Teología de la Esperanza*, Salamanca: Ediciones Sígueme, 2006, 466 p.

¹⁰⁹ FREIRE, Paulo – *Pedagogia da Esperança*, São Paulo: Paz e Terra, 245 p.

¹¹⁰ OLIVEIRA, Maria João; VILAÇA, Helena – *A Religião no Espaço Público Português*, Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2019, 206 p.

¹¹¹ *Catecismo da Igreja Católica*, n.º 1818 [disponível em http://www.vatican.va/archive/catechism_po/index_new/p3slcapl_1699-1876_po.html]

envolvida na tensão escatológica que a orienta. Nessa medida, como que liga o sentido do agir moral, ético e existencial com a sua consumação na eternidade.

Ora, constatado o lugar central da esperança no core do ensinamento cristão, não é de somenos relevância evocar algumas referências bíblicas que espelham essa mesma preponderância. Saliente-se, *a priori*, que se tratam de notas telegráficas com o intuito de introduzir a questão e não, de forma alguma, um exercício exploratório que esgote o tema e as suas ressonâncias bíblico-teológicas. Assim, apontando ao âmbito neotestamentário contam-se, a este respeito, os seguintes testemunhos¹¹²:

- No epistolário petrino: «Bendito seja Deus, Pai do Nosso Senhor Jesus Cristo, que na sua grande misericórdia nos gerou de novo - através da ressurreição de Jesus Cristo dentre os mortos - para uma **esperança** viva»¹¹³;
- De forma categórica, no epistolário paulino: «De facto, foi na **esperança** que fomos salvos. Ora uma **esperança** naquilo que se vê não é **esperança**. Quem é que vai esperar aquilo que já está a ver? Mas, se é o que não vemos que esperamos, então é com paciência que o temos de aguardar.»¹¹⁴
- Na carta aos Hebreus, evidenciando a ligação entre a esperança e o seu influxo na vida concreta daqueles que nela se fundam: «Conservemos firmemente a profissão da nossa **esperança**, pois aquele que fez a promessa é fiel. Estejamos atentos uns aos outros, para nos estimularmos ao amor e às boas obras, sem abandonarmos a nossa assembleia - como é costume de alguns - mas animando-nos, tanto mais quanto mais próximo vedes o Dia.»¹¹⁵
- Na literatura apocalíptica, em função da tensão escatológica que subjaz a esta categoria, a esperança é uma nota latente, em toda a linha, como por exemplo aqui: «E ouvi uma voz potente que vinha do trono e dizia: «Esta é a morada de Deus entre os homens. Ele habitará com eles; eles serão o seu povo e o próprio Deus estará com eles e será o seu Deus. **Ele**

¹¹² As citações bíblicas são retiradas, sem exceção, da sua tradução da Difusora Bíblica, de 2001.

¹¹³ *1 Ped*, 3

¹¹⁴ *Rom* 8, 24-25

¹¹⁵ *Heb* 10, 23-25

enxugará todas as lágrimas dos seus olhos; e não haverá mais morte, nem luto, nem pranto, nem dor. Porque as primeiras coisas passaram.»¹¹⁶

— Claro está que os próprios Evangelhos também ilustram esse lugar que a esperança ocupa no seio dos conteúdos do legado cristão: «Não temais os que matam o corpo e não podem matar a alma. Temei antes aquele que pode fazer perecer na Geena o corpo e a alma. Não se vendem dois pássaros por uma pequena moeda? E nem um deles cairá por terra sem o consentimento do vosso Pai! **Quanto a vós, até os cabelos da vossa cabeça estão todos contados! Não temais, pois valeis mais do que muitos pássaros.»**¹¹⁷

Em resumo, refletem os textos transcritos passos bíblicos nos quais fica patente a esperança como eixo de uma mundividência cristã, com bastante reflexo na literatura neotestamentária resultante, essencialmente, da primeira leitura crítica e sistematização dos ensinamentos de Jesus, tendo em vista a sua proposta a comunidades concretas.

Ademais, também o Magistério da Igreja, num passado próximo, se debruçou sobre a segunda virtude teologal, mormente numa carta encíclica de Bento XVI¹¹⁸. Nela, o papa emérito ressalta uma interessante abordagem, referindo-se à verdadeira fisionomia da esperança cristã¹¹⁹. Através dessa análise, destaca alguns pontos, cuja pertinência relativamente ao conteúdo desenvolvido, precedentemente, no presente trabalho, se afigura como nítida:

Em primeiro lugar, delineando a noção de esperança, numa chave de leitura cristã, como estando ligada à questão da liberdade:

«Visto que o homem permanece sempre livre e dado que a sua liberdade é também sempre frágil, não existirá jamais neste mundo o reino do bem definitivamente consolidado. Quem promettesse o mundo melhor que duraria irrevogavelmente para sempre, faria uma promessa falsa; ignora a liberdade humana. A liberdade deve ser incessantemente conquistada para o bem. A livre adesão ao bem nunca acontece simplesmente por si mesma. Se houvesse estruturas que fixassem de modo irrevogável uma determinada – boa – condição do mundo, ficaria negada a liberdade do homem e, por este motivo, não seriam de modo algum, em definitivo, boas estruturas.»¹²⁰

¹¹⁶ *Ap* 21, 3-4

¹¹⁷ *Mt* 10, 28-31

¹¹⁸ IGREJA CATÓLICA. Papa. 2005-2013 (Bento XVI). *Spe Salvi*. [Carta encíclica de 30 de novembro de 2007]

¹¹⁹ Cf. *Ibidem*, n.º 24

¹²⁰ *Ibidem*, n.º 24

E, conseqüentemente, discorrendo sobre a forma como a assunção de uma esperança futura motiva um certo ordenamento das realidades temporais no tempo presente:

«Consequência de tudo isto é que a busca sempre nova e trabalhosa de retos ordenamentos para as realidades humanas é tarefa de cada geração: nunca é uma tarefa que se possa simplesmente dar por concluída. Mas, cada geração deve dar a própria contribuição para estabelecer razoáveis ordenamentos de liberdade e de bem, que ajudem a geração seguinte na sua orientação para o reto uso da liberdade humana, dando assim – sempre dentro dos limites humanos – uma certa garantia para o futuro também.»¹²¹

Mantendo a toada educativa que vem afinando este exercício, e ponderando o seu pendor prático e carente de aprendizagem, Bento XVI também refere uma aprendizagem da esperança, cujo locus privilegiado é, precisamente, a ação humana:

« Toda a ação séria e reta do homem é esperança em ato. É-o antes de tudo no sentido de que assim procuramos concretizar as nossas esperanças menores ou maiores: resolver este ou aquele assunto que é importante, para prosseguir na caminhada da vida; com o nosso empenho contribuir a fim de que o mundo se torne um pouco mais luminoso e humano, e assim se abram também as portas para o futuro.»¹²²

Versando, ainda, acerca do questionamento sobre o caráter individualista da esperança, patente, sobretudo, na idade moderna, o teólogo Ratzinger faz como que uma sùmula de alguns textos de referência de Doutores da Igreja, que afirmaram a proeminência da sua índole comunitária¹²³. Recuperando a expressão de Santo Agostinho, que se refere à esperança partindo da expressão “vida bem-aventurada”, declara:

«Esta visão da “vida bem-aventurada” orientada para a comunidade visa, certamente, algo que está para além do mundo presente, mas é precisamente deste modo que ela tem a ver também com a edificação do mundo.»¹²⁴

Procura-se, deste modo, exarar o proverbial “já” e o “ainda não” que sempre marcam a existência entendida e configurada em chave cristã. Remontando ao tronco exploratório do tema, é possível encaixar aqui o tópico da educação libertadora. Suscitada e alimentada pela esperança, a dinâmica libertadora tem nesta categoria a sua

¹²¹ *Ibidem*, n.º 25

¹²² *Ibidem*, n.º 35

¹²³ Cf. *Ibidem*, n.º 14

¹²⁴ *Ibidem*, n.º 15

significação consequente, não ficando imersa num certo carisma revolucionário romântico, mas traduzindo, no plano concreto, o “pós-libertação” que gera uma realidade nova, sendo que esta tem potencial para se desenvolver de modo orgânico, sustentado e permitindo um novo olhar social e antropológico.

2.3.3 A esperança: leitura teológica, pedagógica e sócio-religiosa

A esperança foi o conteúdo basilar de uma obra densa de Jürgen Moltmann, que procurou sistematizá-la teologicamente. A maior acusação, na expressão do próprio autor, a uma teologia da esperança decorre da sua essência, na ótica dos detratores, “enganosa”¹²⁵. Isto porque a mesma induz a uma despreocupação acerca do presente, colocando o foco num futuro, num porvir, nunca consumado na atualidade¹²⁶. Ora, o autor vai desfazendo tal conceção, contrapondo com as linhas da esperança partindo da fé cristã:

«A fé cristã significa, então, aderir à proximidade a Deus em que Jesus viveu e atuou, pois viver no hoje intranscendente e quotidiano é, com efeito, viver no tempo pleno e na proximidade a Deus. Apreender o instante que nunca volta, estar unificado totalmente consigo mesmo, estar integralmente em si e na coisa, isso é o que significa “Deus”. Os conceitos de Deus formados na sua distância e na sua ausência, desaparecem na sua proximidade, de tal maneira que ser totalmente presente significa que Deus “acontece”, pois o “acontecer” do presente íntegro é o acontecer de Deus.»¹²⁷

Além do mais, a esperança imprime o seu selo na vida e construção da sociedade. Tal como advoga Moltmann:

«A esperança do Evangelho mantém uma relação polémica e libertadora não só com as religiões e ideologias dos homens, mas também, e muito mais, com a vida prática e efetiva dos sujeitos e com as circunstâncias em que essa vida se leva a cabo.»¹²⁸

Numa vida institucionalizada, como é a vida religiosa e a própria vida no panorama educativo, a esperança cristã implanta a valiosa “questão do sentido”, porque de facto não pode contentar-se com as circunstâncias do momento presente e é capaz de conhecer que a “benéfica aproblematicidade da vida” que nelas se dá é somente uma nova figura do inane e da própria morte¹²⁹.

¹²⁵ Cf. MOLTSMANN, Jürgen - *La Teología de la Esperanza*, Salamanca: Ediciones Sígueme, 2006, p. 33

¹²⁶ Cf. *Ibidem*, p. 33

¹²⁷ MOLTSMANN, Jürgen - *La Teología de la Esperanza*, Salamanca: Ediciones Sígueme, 2006, p. 37

¹²⁸ *Ibidem*, p. 427

¹²⁹ Cf. *Ibidem*, p. 426

Posto isto, o autor desmonta, com contundência, a ideia de uma vida cristã, fruto da esperança, desfasada dos problemas concretos da circunstância em que se insere. Pelo contrário, a mesma não consiste numa *fuga mundi* ou na resignação espiritual a este, mas ataca o próprio mundo e realiza uma tarefa na sociedade.¹³⁰

As coordenadas acima descritas levam a um compreensível questionamento acerca da legitimidade da disposição humana a esperar:

«É legítimo esperar? O homem é constitutivamente um ser esperante: espera, e espera ilimitadamente, de tal maneira que há um desnível constante, que não pode ser superado pelo homem intrahistoricamente, entre o que sempre se espera e o realmente alcançado.»¹³¹

O próprio método teológico insere a atitude esperançosa num ímpeto a proceder de forma diferente e diferenciadora no tempo atual, caso contrário fica reduzido a uma eminente irrelevância:

«A filosofia e a teologia que não queiram reduzir-se a um mero exercício acadêmico repetitivo e inútil hão-de confrontar-se permanentemente com a *memoria passionis*, não poderão nomeadamente recusar a memória das vítimas inocentes.»¹³²

No âmbito teológico, por conseguinte, Moltmann aplica o apelo da vida concreta que é emanado pela vida imbuída na esperança e as consequências imediatas que promove. Mesmo no expediente quotidiano da condição humana: o papel do cristão na sociedade deve analisar-se no sentido de até que ponto oferecem possibilidades para a encarnação da fé, para a aparição da esperança e para a correspondência terrena, histórica, com o reino de Deus e da liberdade, que é um reino concomitantemente esperado e prometido.¹³³ Moltmann coloca mesmo a esperança cristã como critério para a tomada de decisão do homem na questão do seu viver e agir:

«O critério para eleger e para mudar a sua profissão, para realizar atividades paraprofissionais, assim como para ocupar e conformar o processo de socialização, é unicamente a vocação da esperança cristã.»¹³⁴

Assim, na dialética entre o homem e a sociedade, a liberdade e a alienação, a resposta cristã deve primar pela singularidade, indo além da base de um humanismo da

¹³⁰ Cf. *Ibidem*, p.427

¹³¹ BORGES, Anselmo - Crentes e Ateus: o elogio da pergunta. *Didaskalia*. XXIX (1999) 347

¹³² *Ibidem*, 348

¹³³ Cf. MOLTANN, Jürgen - *La Teología de la Esperanza*, Salamanca: Ediciones Sígueme, 2006, p. 430

¹³⁴ *Ibidem*, p. 430

subjetividade transcendental¹³⁵. Moltmann verifica situações na linha boffiana, igualmente, ao perceber a forma quase irremediável com que o homem se perpetua em situações alienantes, que o distanciam da sua essência. Para estas, a esperança é motor centrífugo e alicerçador de transformação:

«Todas as ações que o homem faz surgir de si adquirem um sentido próprio e uma autonomia que tiram ao homem a sua liberdade. Os seus produtos emancipam-se dele, de tal maneira que o criador tem que inclinar-se perante as suas criaturas. As suas relações pessoais transformam-se em relações objetivas, que desenvolvem a sua própria lógica e se independentizam. Com isso, alienam o homem da sua verdadeira essência, e este não pode, já, reencontrar-se a si mesmo nelas.»¹³⁶

Com efeito, impera a necessidade de uma autocrítica e de uma autoconsciência, como já havia sido referido acerca das ideias de Boff, Freire e Hélder Câmara, para sintonizar a humanidade com a sua essência e colocá-la em ato na comunidade:

«Desta maneira, na reflexão, a autoconsciência do homem escapa à realidade comprometedora, restritiva e social. Na reflexão permanente, na ironia e na crítica à caducidade das circunstâncias, a autoconsciência recupera aquela distância na qual crê encontrar as suas possibilidades infinitas, a sua liberdade e a sua superioridade.»¹³⁷

Contudo, o pensamento do teólogo germânico não se esgota aqui. A própria reflexão ou um outro qualquer esforço intelectual não bastam salvar a humanidade do homem:

«Não é a reflexão, que tira a própria subjetividade da sua realização social, a que devolve ao homem as suas possibilidades e com isso a sua liberdade, mas sim unicamente a esperança, a qual o retira da alienação e, por sua vez, o faz apreender possibilidades sempre novas.»¹³⁸

A introdução na esperança há de fazer-se, como não podia deixar de ser, por meio de um percurso pedagógico, proposto de forma original por Paulo Freire, até porque as lacunas estruturantes da sociedade assim o fizeram raciocinar:

«Na verdade, todas as vezes que o futuro seja considerado como um dado adquirido, ora porque seja a pura repetição mecânica do presente, só adverbialmente mudado, ora porque seja o que teria de ser, não há lugar para a utopia, portanto para o

¹³⁵ Cf. *Ibidem*, p. 432

¹³⁶ *Ibidem*, p. 432

¹³⁷ *Ibidem*, p. 433

¹³⁸ *Ibidem*, p. 434

sonho, para a opção, para a decisão, para a espera na luta, somente como existe esperança. Não há lugar para a educação, só para o adestramento.»¹³⁹

Só acalentando a esperança o ser humano pode realizar a sua vocação de humanização, face aos constantes arrepios com que a mesma é melindrada nas circunstâncias da História:

«É por sermos este ser em permanente procura, curioso, distanciando-se de si mesmo e da vida que comporta; é por sermos este ser dado à aventura e à paixão de conhecer, para o que se faz indispensável a liberdade que, constituindo-se na luta por ela, só é possível porque, programados, não somos, porém, determinados; é por sermos assim que nos vimos vocacionados para a humanização, tendo, porém, na desumanização, facto concreto na história, a distorção da vocação.»¹⁴⁰

É o gosto pela liberdade, apenas plenamente assumida quando a subjetividade humana e a comunidade que forma pelas relações interpessoais se desenleiam das estruturas que as alienam, em virtude de um processo libertador, o qual se tornaria incipiente sem a esperança que não deixa cessar a sua combustão. Tal pedagogia não é possível sem que o espetro formativo seja ampliado e integral:

«Não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar engenheiros ou pedreiros, físicos ou enfermeiros, dentistas, filósofos educadores ou mecânicos sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais; sem uma compreensão de como a sociedade funciona. E isto o ensino puramente técnico não dá.»¹⁴¹

Moltmann reflete, a montante destas concretizações disciplinares específicas, aprofundando, num “diálogo” com Ernst Bloch, o cunho basilar do “Princípio Esperança”. Este filósofo procurou compreender, a partir desse prisma conceptual, a própria religião, na sua vertente escatológica. Nessa medida, constatou uma ligação entre a opressão/alienação da pessoa humana e a sua procura por um horizonte escatológico:

«Para Bloch, o soluço – formador de religião – da criatura oprimida, que enleia alegria, felicidade e pátria, está na “excisão religiosa do homem entre a sua manifestação presente e a sua essência no presente”.»¹⁴² Ressalve-se que, a este

¹³⁹ FREIRE, Paulo – *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, São Paulo: Editora Paz e Terra, 2009, p. 92

¹⁴⁰ *Ibidem*, p. 99

¹⁴¹ *Ibidem*, p. 134

¹⁴² MOLTSMANN, Jürgen – *La Teología de la Esperanza*, Salamanca: Ediciones Sígueme, 2006, p. 438

propósito, o diálogo teológico com Boff não pode consistir em acudir, frente à sua filosofia da esperança, às experiências do absurdo da existência humana, nem, por outro lado na utilização teológica acrítica do seu “Princípio Esperança”¹⁴³. Num meio termo, podem-se abrir horizontes que possam sistematizar fundamentos de uma teologia da qual seja possível extrair fundamentos de uma educação libertadora, que configure uma poderosa mística de solidariedade, orientada e munida dessa mesma esperança.

Em suma, tais pressupostos reverberam-se ainda na própria estruturação de uma filosofia do Cristianismo, na qual se contempla um campo ético para a aplicação prática de uma mundividência e decorrente agir cristão. Michel Henry produziu uma sistematização coerente nestes moldes, na qual se integram também as componentes da liberdade e da esperança. Atesta o filósofo:

«A pressuposição determinante da ética cristã diz que a possibilidade de renascer consiste num fazer e não num conhecer. Ora, o processo da salvação identifica-se de tal forma com o fazer que altera por completo este conceito. A essência do fazer e do agir deve ser, inteiramente, repensada. [...] O princípio da ética cristã só se torna inteligível à luz de uma filosofia de ação inteiramente nova.»¹⁴⁴

A consumação de uma tal renovação é logrável na medida em que a liberdade seja assegurada e a esperança oriente o paradigma de ação, reconfigurando a equação, emancipando o eu como subjetividade Viva, mesmo Vivente:

«A ética cristã dirige-se ao eu transcendental vivo, a este Si vivente, gerado na Ipseidade da Vida – se preferirmos, ao homem transcendental cristão, transcendentalmente definido pela sua condição de Filho e só por esta condição. É este o primeiro mandamento da ética cristã: Tu viverás, isto é, serás um si (eu) vivente, este eu e mais nenhum outro.»¹⁴⁵

Este homem emancipado, vivo e capaz de, na sua subjetividade, encetar uma desmultiplicação ínfima de possibilidades, só garantidas numa liberdade radical e numa teleologia definida, cuja força motriz é a esperança.

Em conclusão, torna-se indispensável aferir a forma como, no devir histórico, acessível pelo carácter concreto do contexto atual, estas pressuposições influíram na sociedade portuguesa, na qual foram gerados os alunos e alunas, aos quais se dirige o contributo específico da Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC), respetivamente.

¹⁴³ Cf. *Ibidem*, p. 442

¹⁴⁴ HENRY, Michel – *Eu sou a Verdade: Por uma Filosofia do Cristianismo*, Lisboa: Vega, 1998, pp. 175-176

¹⁴⁵ *Ibidem*, p. 186

Assim, no tocante ao paradigma português, não é saturação reforçar o influxo de uma mundividência cristã de cunho católico na conceptualização, tanta quanto possível, de um “homem português”:

«Apesar de a sociedade portuguesa, particularmente durante a última década, se ter tornado mais liberal, à semelhança da maioria dos países da Europa Ocidental, os seus indicadores de religiosidade ainda são elevados e a atitude dos portugueses em relação à importância da Igreja Católica é significativamente positiva. De facto, pode testemunhar-se a compatibilidade entre a identidade, a prática e as crenças religiosas, e pressupostos éticos, independentemente da doutrina cristã sobre estas questões.»¹⁴⁶

Na verdade, essa inscrição do vetor católico na sociedade continua determinante, pelo que a permeabilidade da sociedade a tal matriz, não obstante as transformações políticas, sociais e culturais das últimas décadas, permanece assinalável:

«Pode concluir-se que os níveis de crença e práticas religiosas e espirituais são elevados em Portugal, destacando-se da média europeia e ocupando o primeiro lugar na maior parte dos indicadores. Tanto as crenças convencionais cristãs como as crenças populares e as alternativas são amplamente aceites. Por outro lado, é atribuída à religião uma importância elevada, tanto em termos pessoais como socialmente.»¹⁴⁷

Estas ilações resultam de uma metodologia própria das ditas ciências “duras”, e da estatística. Como complemento, é interessante acolher a abordagem de Frei Bento Domingues, mais fina e até, no estilo, poética:

«A questão da “religião dos portugueses” precisa de ser reaberta. Os poucos estudos que sobre ela existem não chegam ainda para basear ensaios de intervenção verificável. Daí a minha dificuldade em responder à questão que formulei acerca do que se perde, permanece ou ganha da religião dos portugueses [...] outra constante da cultura portuguesa é o profundo sentimento humano, que assenta no temperamento, afetivo, amoroso e bondoso. Para o português, o coração é a medida de todas as coisas.»¹⁴⁸

Destarte, a educação libertadora, que parte da relevância conferida aos mais excluídos e sofredores da Humanidade, encontra no contexto luso uma predominância da vertente afetiva, a qual já se encontra propícia a um ulterior aprofundamento. É justo

¹⁴⁶ OLIVEIRA, Maria João; VILAÇA, Helena - *A Religião no Espaço Público Português*, Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2019, p. 205

¹⁴⁷ *Ibidem*, p. 54

¹⁴⁸ DOMINGUES, Bento - *A Religião dos Portugueses: testemunhas do tempo presente*. Organização de António Marujo e Maria Julieta Mendes Dias, Lisboa: Temas e Debates, 2018, p. 81

salientar, também, que a EMRC já atua, nas suas diretrizes atuais, para a prossecução destes valores, na sua componente programática e na forma como a sua tutela a entende, respetivamente:

«Observando o mundo atual – com as suas múltiplas tensões, contradições, avanços e recuos – é de notar a importância do conhecimento religioso para compreender os fenómenos sociais. [...] As crianças e jovens precisam, mais do que nunca, de um conhecimento sério do fenómeno religioso, tanto das suas potencialidades conflituais, exploradas por fanatismos radicais, como principalmente das suas possibilidades no sentido da construção de relações baseadas no entendimento e no encontro entre todos os seres humanos. No que diz respeito à Igreja Católica, o conhecimento da mensagem cristã abre as portas à descoberta do valor do outro – na sua alteridade e diferença – e à superação da violência que pode resultar do efeito do desconhecido na consciência humana.»¹⁴⁹

«A EMRC tem, pois, um alcance cultural e um claro valor educativo. Orienta-se para formar personalidades ricas de interioridade, dotadas de força moral e abertas ao valor da justiça, da solidariedade e da paz, capazes de usar bem a própria liberdade.»¹⁵⁰

Concluindo, uma educação libertadora que aponte à esperança, possui, em potência, todos os ingredientes para que, passando a ato, coopere, no quadro educativo português para uma humanização do sujeito discente, que lhe permita aprender e apreender valores estruturantes de uma personalidade voltada para a construção de uma sociedade mais justa, fraterna e solidária, inserida num substrato social no qual essas intuições já se manifestam com considerável implantação. Com efeito, o incremento da EMRC alinha-se para fornecer mais elementos no sentido de ajudar cada indivíduo humano a descobrir a vida como experiência de relação e de dom, abrindo-o para a beleza e para a responsabilidade de viver, com os outros, em comunidade¹⁵¹. Nisto consiste o desiderato educativo de “construir a pessoa humana” e para isso as coordenadas de libertação e esperança poderão constituir uma insofismável mais-valia.

¹⁴⁹ SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, pp. 15-16

¹⁵⁰ CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA – Educação Moral e Religiosa Católica: um valioso contributo para a formação da personalidade. *Pastoral Catequética* 23 (2012), p. 11

¹⁵¹ POLICARPO, José – *A EMRC na construção da pessoa*. In Pessoa, Cultura, Fé: Fórum do Ensino Religioso em Portugal, p. 59

2.4 *Proposta de aperfeiçoamento da Unidade Letiva 2 do 6º Ano de EMRC:*
“Jesus, um homem para os outros” segundo o prisma de uma cristologia e educação libertadoras

Neste ponto, propõe-se o aperfeiçoamento da UL 2 do 6º ano de escolaridade do programa de EMRC, com uma contextualização inicial, à qual se segue a diagnose positiva e negativa da UL, e consequentes sugestões de aprimoramento, definindo, conclusivamente, uma proposta de reconfiguração da UL.

2.4.1 Coordenadas iniciais

A presente Unidade Letiva apresenta uma estruturação programática esquematizada de forma coerente com todas as unidades restantes do programa de Educação Moral e Religiosa Católica, na sua mais recente edição. Tal organização dispõe-se da seguinte forma¹⁵²:

Tabela 3 – Configuração programática vigente da UL 2 de EMRC do 6º ano de escolaridade.

Metas	Objetivos	Conteúdos
Identificar o núcleo central do cristianismo e do catolicismo.	<p>Reconhecer a relação com Jesus de Nazaré como o centro da identidade cristã;</p> <p>Identificar o Deus misericordioso, anunciado por Jesus, como núcleo central da mensagem cristã.</p>	<p>Quem é Jesus de Nazaré?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jesus, o Profeta de Deus, o Mestre e o Messias (Cristo). O Filho de Deus. - O anúncio do Reino de Deus: a vitória definitiva do bem, da justiça, da verdade, do amor. - O nascimento de Jesus marcou a história: <ul style="list-style-type: none"> - A arte celebra o nascimento, vida, morte e ressurreição de Jesus; - O calendário usado entre nós tem como ponto de referência o nascimento de Jesus.

¹⁵² Cf. SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, 2014, pp. 66-67

<p>Reconhecer exemplos relevantes do património artístico criados com um fundamento religioso.</p>		<p>Jesus lega-nos uma nova maneira de entender Deus, misericórdia pura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A confiança no Deus bom, que não abandona a pessoa: Lc 12, 22-32; - Contra a exclusão, a inclusão no amor de Deus: inclusão dos marginalizados, dos pobres, dos doentes: Lc 15, 1-2; - A revolução do coração humano: viver centrado no amor ao próximo (próximo é todo o que precisa de mim, independentemente da sua origem ou identidade): Lc 10, 25-37) - Uma religião que brota de uma relação com Deus no íntimo do ser e se manifesta na fraternidade, e não uma religião do culto exterior: Lc 18, 9-14.
<p>Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história.</p>	<p>Compreender, pela interpretação de textos bíblicos, qual foi a missão de Jesus, o Filho de Deus;</p> <p>Reconhecer a Ressurreição de Jesus como vitória da vida sobre a morte.</p>	<p>A interpelação aos poderosos;</p> <p>A paixão e morte de Jesus:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mc 14, 32-50: Oração no Getsémani e prisão; - Mc 14, 53-65: Jesus é julgado e condenado pelo tribunal judaico; - Mc 15, 1-15: Jesus é

		<p> julgado e condenado à morte por Pilatos; - Mc 15, 24-37: Crucificação e morte de Jesus na cruz; A Ressurreição, Jesus é o Senhor, Jesus é o Filho de Deus: - Jo 20, 19-23: Aparição aos discípulos; - Act 10, 34-43: Discurso de Pedro em casa de Cornélio; Deus quer a vida e não a morte: Jo 10, 10: “Eu vim para que tenham vida e a tenham em abundância”. </p>
<p> Reconhecer a proposta do agir ético cristão em situações vitais do cotidiano. </p>	<p> Mobilizar o valor da vida na orientação do comportamento em situações do cotidiano. </p>	<p> Que posso fazer para viver cada vez com mais qualidade e dar a vida aos outros? Devo ser capaz de: </p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar; - Cuidar; - Ajudar; - Compreender; - Partilhar; - Amar.

Numa recente proposta de reconfiguração e acerto do currículo nacional, bem como da sua operacionalização pedagógica, a montante da prática letiva, pelos decisores

curriculares, elencaram-se Aprendizagens Essenciais para cada disciplina curricular, entre as quais se inclui a EMRC. O Ministério da Educação estabeleceu as seguintes¹⁵³ para a Unidade Letiva repostada:

- Identificar Jesus Cristo como um marco na história;
- Identificar como elemento fulcral da mensagem cristã o Deus misericordioso;
- Interpretar, a partir das narrativas bíblicas, os dados histórico-sociais da morte e ressurreição de Jesus;
- Assumir o valor da vida em situações do quotidiano.

As aprendizagens em epígrafe surgem em articulação com o Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória, cuja chave metodológica de aplicação, em epítome, também é explanada, nestes termos:

«Na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica o currículo desenvolve-se em espiral, sendo os conhecimentos, as capacidades e as atitudes trabalhados com maior profundidade ao longo do tempo, na medida em que a capacidade de cognição dos alunos evolua. Esta forma de organizar as aprendizagens, defendida por Jerome Bruner, possibilita atender à especificidade facultativa da disciplina e permite aos alunos que a frequentam de forma descontínua atingir as metas, adquirindo as capacidades e desenvolvendo os valores propostos para o ano de escolaridade respetivo.»¹⁵⁴

No que concerne à pessoa de Jesus como conteúdo matricial para o 6º ano de escolaridade, o documento da Direção Geral de Educação apresenta também uma introdução sintética à relevância e alcance da mesma como elemento integrador da didática específica da EMRC:

«[...] A EMRC propõe-se ajudar o aluno, numa pedagogia diferenciada, [...] a descobrir as diferentes dimensões da pessoa que se refletem na própria pessoa de Jesus Cristo e a promover o bem comum e o cuidar do outro como responsabilidade perante a pessoa, a sociedade e o mundo.»¹⁵⁵

Portanto, apresenta-se, acima, a sistematização articulada da matéria e forma com que a Unidade Letiva reportada se perfila, de acordo com os decisores curriculares, como parte integrante de uma disciplina curricular, com finalidades específicas e com o

¹⁵³ Cf. DIREÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO. *Aprendizagens Essenciais: Articulação com o Perfil dos Alunos, 6.º Ano/2.º Ciclo do Ensino Básico*, pp. 7-8

¹⁵⁴ *Ibidem*, p. 2

¹⁵⁵ *Ibidem*, p. 2

seu espaço próprio na arrumação educativa programática, cumprindo, aliás, aquilo a que a disciplina, dentro dos organismos que a tutelam, pensam e organizam, tem como desígnio:

«De acordo com o artigo 3º da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) a escola deve “contribuir para a realização do educando, através do desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos [...]”. Aqui se insere o contributo específico da disciplina de Educação Moral e Religiosa, cujo objetivo essencial é promover o desenvolvimento do jovem, em todas as dimensões humanas, incluindo as dimensões moral e religiosa.»¹⁵⁶

2.4.2. Aspetos positivos e negativos da configuração vigente

Como resultado da elaboração de um Referencial Teórico tendo em vista o reforço e consolidação de perspetivas potencialmente incrementadoras de valor à Unidade Letiva reportada e da prática letiva da mesma, a montante deste estudo teórico mais sistemático, encontram-se condições para efetuar uma telegráfica leitura crítica, por tópicos, com o intuito de apontar alguns dos seus limites, cuja proposta deste Relatório visa atenuar e exponenciar as suas mais-valias, cuja reflexão do presente trabalho pretende aprimorar. Dessarte, organiza-se essa diagnose numa lista de dupla entrada:

Aspetos negativos¹⁵⁷:

- O facto de os textos bíblicos constarem como conteúdos constitui um erro crasso de arrumação pedagógica. Os mesmos devem perfilar-se como recursos a usar na sequência de ensino-aprendizagem;
- Os conteúdos, por exemplo, contêm afirmações kerigmáticas, isto é, sentenças que configuram profissão de fé (p.ex. “A Ressurreição, Jesus é o Senhor, Jesus é o Filho de Deus”). O mesmo se passa com os objetivos, entre os quais pontificam alguns de índole catequética manifesta (p.ex. “Reconhecer a Ressurreição de Jesus como vitória da vida sobre a morte”);
- No que concerne ao objetivo de reconhecer, através da interpretação de textos bíblicos, qual foi a missão de Jesus, torna-se equívoco os conteúdos que subjazem a tal ponto. Estes dividem-se em dois momentos: a interpelação de

¹⁵⁶ I CONGRESSO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA, Lisboa, 6-8 fevereiro 2001 - *O Contributo da Educação Moral e Religiosa para a Formação Integral: Educação Moral e Religiosa na Formação Pessoal e Social*, p. 126

¹⁵⁷ Esta explanação não visa ser exaustiva acerca da diagnose de uma prática letiva levada a cabo com base nas coordenadas programáticas ao dispor, a montante da reflexão da PES. Pelo que os elementos expostos não esgotam tudo aquilo que ainda se pode aprofundar, ulteriormente.

Jesus ao *establishment* religioso e social do tempo, o que se compreende enquanto conteúdo de rosto escolar, remetendo em seguida, galgando uma “terra de ninguém” pedagógica, para perícopes com uma perspectiva da “paixão e morte de Jesus”;

- Em suma, no ponto de vista aclarado pela prática letiva da Unidade Letiva em questão e colocado em evidência pela construção do Referencial Teórico do presente Relatório, a configuração das metas, objetivos e conteúdos resvalam para o plano catequético e não abordam, com suficiência, vertentes relevantes da personalidade de Jesus de Nazaré, tais como: a forma como afrontou as estruturas desumanizadoras e opressoras do seu tempo, o conteúdo social da sua mensagem e a sua *praxis* libertadora.

Aspetos positivos:

- Tendo como eixo a figura de Jesus de Nazaré, a Unidade apresenta-se satisfatória no tocante ao essencial sobre a biografia do mesmo. Partindo do pressuposto de que o grau de catequização dos alunos não deve ser tido em conta, visto que os âmbitos de abordagem de um mesmo conteúdo são distintos, há que salientar a pertinência do nível de informação deste cariz;
- Tal como noutras Unidades do programa, há uma articulação com o texto bíblico, uma das fontes incontornáveis do Cristianismo e, num sentido mais lato, um dos textos fundadores e fundamentais da civilização ocidental. Isto constitui, mesmo para lá do campo específico da EMRC, uma virtude do modo como programa conduz o processo pedagógico associado ao presente tema;
- A mobilização valorativa e ética para um “agir cristão” constitui-se como o parâmetro terminal da Unidade Letiva. Em simultâneo, há algo de positivo e negativo neste facto. Todavia, a capacidade de síntese e condensação da densa e profunda ética cristã num elenco de ações que a possam concretizar e serem colocadas à consideração discente é um ponto vantajoso da estruturação dos seus objetivos e conteúdos.

Feita a destrição crítica sumária da Unidade Letiva “Jesus, um homem para os outros”, far-se-á, em seguida, uma proposta de aprimoramento da sua arrumação, dos seus conteúdos e dos seus objetivos. Acima de tudo, pretende-se incardinar a mesma na sua área científica específica, a teologia, entrosando-a com as reminiscências que tal

reflexão fez reverberar no âmbito pedagógico, segundo um prisma libertador, de acordo com o Referencial Teórico concebido. No fundo, fazer decantar, “em cascata”, da teologia à cristologia e desta última a uma chave de leitura antropológica, elementos que renovam a relação pedagógica que tal Unidade pode favorecer e reposicionar as aprendizagens antropofágicas promovidas pela mesma, um pouco na lógica do que defende Paulo Freire, se bem que o pedagogo se atém à questão política:

«[...] a antropologia determina igualmente uma política, num sentido mais positivo, na medida em que, apesar de comprometida, não se considera partidária (visando simplesmente o poder pelo poder). Semelhante antropologia procura a verdade: uma verdade que liberta o homem da opressão, da ignorância, do domínio da natureza sobre ele e sobretudo da escravidão humana. Assim compreendida, não pode pretender ingenuamente que nenhuma utilização política seja feita das suas descobertas e das suas investigações. Pode unicamente demonstrar, com a sua prática, que de maneira alguma cede à força de um poder ou às manipulações da ação política; por outro lado, que se propõe uma renovação perpétua, como esforço de lucidez por uma libertação de si mesma e dos outros.»¹⁵⁸

Mutatis mutandis, tal como na conceção educativa preconizada pela Igreja e a sua reflexão, propor-se-á algumas linhas de orientação para que a Unidade Letiva em causa esteja ainda mais ao serviço da formação da pessoa humana, sendo que, o ato educativo que lhe está a montante, promova a sua libertação e dignificação desde o primeiro momento, inspirado pelo legado, ética e valores de Jesus de Nazaré.

2.4.3. Propostas de aprimoramento da Unidade Letiva 2 “Jesus, um homem para os outros”

Entrecortando a dialética estrutural da reflexão apresentada até a este ponto, colhe-se um pensamento do filósofo e matemático Blaise Pascal como pórtico balizador das propostas que serão ulteriormente explicitadas. Tal intuição, não sendo propriamente fruto de um aturado tratado acerca do potencial pedagógico da teologia cristã, revela-se precioso como súpula ilustrativa da interpenetração entre teologia, cristologia e antropologia no plano concreto daquilo que pode ser a sua responsabilidade e ação intra-históricas:

¹⁵⁸ FREIRE, Paulo - Conscientização: *Teoria e Prática da Libertação/Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979, p. 39

«O conhecimento de Deus sem o da miséria humana engendra orgulho. O conhecimento desta miséria sem o de Deus engendra desespero. O reconhecimento de Jesus Cristo é o meio: nele conhecemos Deus e a nossa miséria.»¹⁵⁹

Ora, a disciplina de Educação Moral Religiosa Católica tem que se alinhar pelo azimute que a vida, ensinamentos e legado de Jesus de Nazaré traçaram: o desafio colocado à própria Humanidade de que não deixe ninguém para trás. Mais do que desafio, torna-se uma missão, não interpretada em chave proselitista ou redutoramente evangelizadora, mas, na ótica do docente, imbuído da idoneidade reconhecida pela comunidade eclesial e partindo de uma mundividência crente, o próprio núcleo da sua “arte pedagógica”. O mesmo vale, num espectro mais amplo, para a marca de uma educação cristã ou, no caso da escola estatal, de matriz/inspiração cristã: fazer do privilégio de acesso à cultura, básica, média e superior, uma ruptura contra a perpetuação da injustiça social em todas as suas manifestações.

A constatação desta urgência e da necessidade de, por causa da mesma, se intervir, é consensual na sociedade civil global, como está vertido no pensamento de muitos especialistas em educação, para lá das redes da dissertação teológica e religiosa:

«Uma ideia está sempre presente no meu espírito. O nosso drama nunca foi “educação a mais”, mas sim “educação a menos”; nunca foi um “excesso de presenças” na escola, mas antes uma certa indiferença e desinteresse. Devemos trabalhar para aumentar o compromisso social com a educação, acolhendo e apoiando iniciativas de famílias, de associações, de poderes locais ou de professores, que se desenvolvam num quadro de abertura e de integração de todas as crianças. É neste sentido que defendo um espaço público da educação.»¹⁶⁰

A índole oportuna do pensamento citado consiste, precisamente, em consciencializar para a realidade de que a educação, pese embora o desenvolvimento científico-tecnológico e a própria expansão económica das sociedades democráticas e liberais, ainda não é, incontestavelmente, um mecanismo de emancipação e que, embora haja um largo âmbito temporal de escolaridade obrigatória, designadamente no contexto português, franjas de marginalizados e estruturas de exclusão perduram no tecido humano e social da civilização.

Ou seja, as bases nas quais assenta um edifício educativo devem ser permanentemente questionadas, refletidas e enriquecidas, permeáveis ao pensamento

¹⁵⁹ PASCAL, Blaise - *Pensées*, Paris: Ed. Chevalier, 1938, n.º 75

¹⁶⁰ NÓVOA, António - O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas. In *Espaços de Educação, Tempos de Formação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002, p. 2

científico dos seus fundamentos e processos, largas na aceção dos contributos de diversas áreas do saber, como por exemplo aquelas que resultam do estudo teológico. A este respeito, o ensino religioso não pode ser ignorado como mais uma contribuição para uma reflexão plural, interdisciplinar e abrangente, quer por preconceitos ideológicos, quer por tendências opinativas mais ou menos crescentes, até porque os seus efeitos, conforme está estudado por observatórios independentes e internacionalizados, com suporte científico, estão sistematizados:

«O conhecimento sobre religiões e crenças pode reforçar o apreço pela importância de respeitar o direito de todos à liberdade de religião e de crença, fomentar a cidadania democrática, promover a compreensão da diversidade social e, ao mesmo tempo, consolidar a coesão social.

O conhecimento sobre religiões e crenças tem o valioso potencial de reduzir conflitos que se baseiam na falta de tolerância pelas crenças dos outros e de encorajar o respeito pelos seus direitos.

O conhecimento sobre religiões e crenças é uma parte essencial de uma educação de qualidade [...] O direito à liberdade de religião ou crença é um direito universal e carrega consigo uma obrigação de proteger os direitos dos outros, incluindo o respeito pela dignidade de todos os seres humanos.»¹⁶¹

Com estes predicados e enquadramento, o Referencial Teórico gizado assenta na premissa de que a teologia da Libertação, a cristologia que dela decorre e uma antropologia que colha as ilações de ambos os filões pode acrescentar elementos pedagógico-didáticos relevantes à Unidade Letiva em questão.

Nessa medida, a categoria cujo crivo se aplicará à configuração pedagógica e estrutural do tema é a da libertação. Jesus como libertador, esbate desigualdades sociais, étnicas e religiosas e preenche a sua pró-existência de ação humanizadora e que retira do dorso da Humanidade as realidades estruturalmente opressoras e alienantes que o subjagam e, com efeito, impedem de consubstanciar a sua dignidade, criatividade e essência.

Numa época em que a opinião pública surge pejada de crispações associadas ao retorno do medo perante a diferença, Jesus teve, na história, uma atitude inclusiva *avant la lettre*, muito antes de movimentos humanistas e revolucionários, de inovações legislativas e decretos arrojados face aos poderes e dominações instalados:

¹⁶¹ ODIHR ADVISORY COUNCIL - *Toledo Guiding Principles on Teaching About Religions and Beliefs in Public Schools*, 2007, p. 76

«Jesus não se atém aos convencionalismos religiosos [...] Não respeita a divisão de classes. Fala com todos. Procura o contacto com os marginalizados, os pobres e os desprezados. Conversa com uma prostituta. Acolhe as multidões; como com um grande ladrão como é Zaqueu; aceita na sua companhia a Judas Iscariotes, um avaro que acabará a traiçoa-lo; permite que três antigos guerrilheiros se façam seus discípulos, e aceita que as mulheres nas suas viagens.»¹⁶²

Mais do que conhecer o conteúdo da fé em Jesus, a sua figura fascinante e muito discutida no percurso das ideias humanas, poderá relevar mais perceber a audácia e ousadia das suas propostas, num tempo em que a sociedade, fortemente impregnada de um legalismo religioso e estratificada a vários níveis, com desfavor para os doentes, inválidos e estrangeiros, entre outros, apontava na direção totalmente oposta.

O objetivo nunca poderá ser, numa didática disciplinar, escolar e curricular, que a EMRC, por via deste tema em particular, vise conduzir à fé em Jesus, mas antes, a coloca-lo como uma personalidade histórica objetivamente relevante pelas mudanças que a sua vida e ensinamentos encetaram, cujos efeitos são ainda hoje visíveis, imprimindo caráter aos dinamismos institucionais, morais, éticos e sociais.

No fundo, recuperando os fundamentos da educação da libertadora, também já analisados com apuro neste trabalho, fazer com que a presente UL orbite não em torno de uma missão evangelizadora estrita, mas antes de alguns dos seus efeitos colaterais, que num discurso *ad extra* e livre de endoutrinação, mantêm toda a validade e pertinência, numa codificação como a seguinte:

«[...] a construção da paz por meio da justiça está relacionada com a missão evangelizadora da Igreja, que, na obediência à vontade que oferece a salvação de Deus, busca ser uma opção real de força libertadora, que salva o homem de toda a forma de escravidão.»¹⁶³

Em síntese, colher da prática libertadora de Jesus as atitudes, episódios significativos e legado teológico, ético e pedagógico que promovam a consciencialização discente da dignidade inalienável de todo o ser humano, cuja fundamentação também bebe da inserção do Cristianismo no devir histórico.

¹⁶² BOFF, Leonardo - *Jesucristo El Liberador: Ensayo de Cristología crítica para nuestro tiempo*, Santander: Editorial Sal Terrae, 1985, p. 86

¹⁶³ CONDINI, Martinho - *Fundamentos para uma Educação Libertadora: Dom Hélder Câmara e Paulo Freire*, Paulus Editora, p. 190

		<p>pobres, dos doentes;</p> <p>- A revolução do coração humano: viver centrado no amor ao próximo (próximo é todo o que precisa de mim, independentemente da sua origem ou identidade);</p> <p>A conceção teológica de Jesus teve como consequência uma <i>praxis</i> condizente, com atenção particular aos marginalizados, pobres e excluídos, perante os quais agiu, no seu anúncio do Reino de Deus, concretizando essa realidade de forma libertadora e prefigurativa.</p>
<p>Construir uma chave de leitura antropológica da pessoa, da vida e da história humanas tendo em conta a novidade dos ensinamentos cristãos.</p>	<p>Compreender, pela interpretação de textos bíblicos, a ação histórica original e marcante de Jesus;</p>	<p>Jesus atuou em chave libertadora face aos oprimidos do contexto em que viveu, afrontando as autoridades coetâneas e levando à génese de uma nova mundividência e comunidade, cuja implantação se mantém até ao tempo presente¹⁶⁴.</p>

¹⁶⁴ Como recursos para a veiculação pedagógica destes conteúdos afigura-se como ajustada a leitura e interpretação, bem enquadrada, de relatos como os das curas de Jesus e mesmo a célebre parábola do Bom Samaritano (Cf. Mc 2, 1-12, cura do paralítico em Cafarnaum; Mc 10, 46-52, cura do cego Bartimeu e Lc 10, 25-37, a parábola do Bom Samaritano). Naturalmente, não se trata aqui de analisar de acordo com a categoria de "milagre", mas tendo em conta a dialética

<p>Considerar a proposta do agir ético cristão em situações vitais do quotidiano e tomar uma posição crítica sobre a mesma.</p>	<p>Conhecer os valores cristãos como contributo à construção de uma mundividência e orientação do comportamento em situações do quotidiano.</p>	<p>Como posso equacionar uma vida relativamente aos outros e ao mundo em que vivo, tendo em conta o conhecimento o ensinamento cristão e a sua marca cultural e histórica?</p> <p>A mensagem de Jesus teve consequências na reconfiguração de certos valores consensuais na sociedade do seu tempo, constituindo uma novidade na constatação da dignidade inalienável e universal do ser humano, em virtude do núcleo da sua mensagem: um Deus pessoal, paternal e misericordioso, que se constitui como conceção divina relacional dos cristãos.</p>
--	---	---

Em conclusão, o exercício propositivo reveste-se de um carácter assertivo, mas prenhe de boa fé. O pretensiosismo não é a nota dominante de uma proposta que tem como objetivo, na senda da boa tradição académica de alargamento do saber e de crescimento dialógico, colocar à consideração, a jusante de uma reflexão fundamentada e rigorosa, lançar uma nova perspetiva sobre o conteúdo em questão. Refira-se ainda que, colocada desta forma, a Unidade Letiva pode constituir-se como um momento de charneira para os alunos que fizerem frequência contínua e consecutiva, nomeadamente,

libertadora da ação, partindo da análise do que significava a situação de cada um dos personagens na respetiva narrativa, à luz da organização sociocultural e religiosa da época.

nos 2º e 3º ciclos de escolaridade, integrando-se num fio condutor constituído pelas seguintes UL: 5º ano – Construir a Fraternidade; 6º ano – Jesus, um Homem para os outros; 7º ano – A Paz Universal; 8º Ano – A Liberdade e 9º ano – A Dignidade da Vida Humana. Enunciado de forma simples, é no entendimento cristão de cada uma destas componentes, fundado nas decorrências da figura de Jesus de Nazaré que as mesmas se aclaram e adquirem um carácter específico e único, capaz de corresponder à curricularidade e alcance da disciplina de EMRC.

No tocante à educação libertadora, importa referir, neste ponto, a intenção central que a mesma encerra: «Dentro de uma educação libertadora, é importante sublinhar o empenho do setor educacional na busca de consolidar a paz como um instrumento propulsor de uma sociedade mais justa. [...] introduzir o pensamento libertador no currículo dá a possibilidade de uma alternativa no âmbito escolar de contribuir para a formação humana dos jovens do século XXI. Para isso, é necessário dar aos educandos condições de uma aprendizagem que lhes possibilite a construção de um pensamento crítico, reflexivo e responsável. Para isso, são precisas escolas que privilegiem de facto a construção da cidadania, onde o efetivo convívio democrático, justo e solidário permeie as relações humanas e possibilite a prática de uma educação libertadora solidária de facto.»¹⁶⁵

Quiçá a conceção supracitada seja demasiado ambiciosa, ou mesmo irrealista, mas só com uma utopia realizável no caminho para a alcançar, sem excessiva ilusão, mas com o sonho de uma sociedade melhor como motor, tal mudança poderá crescer paulatinamente. A releitura da Unidade Letiva relativa a Jesus de Nazaré constitui-se como um contributo parcelar e insuficiente, naturalmente, para que se materialize essa perspetiva, mas por parco que seja, acrescenta algo de novo e atribui à figura central, fonte e horizonte modelar do cristianismo, a sua abrangência interdisciplinar sem resvalar para um proselitismo incipiente e impróprio do meio escolar, mas fazendo valer a sua especificidade ética, dado que a «[...] ética de Jesus precede todas as outras, num sentido muito especial [...]»¹⁶⁶ e constitui-se, numa ótica crente como «[...] a ética das éticas pois a existência dele precede a de todos os outros seres humanos.»¹⁶⁷ A ética de Jesus, não dando ao ser humano um conhecimento moral estático e meramente prescritivo, entrega o sujeito a si mesmo como vivente, possibilitando-lhe, por meio

¹⁶⁵ CONDINI, Martinho - *Fundamentos para uma Educação Libertadora: Dom Hélder Câmara e Paulo Freire*, Paulus Editora, pp. 164-165

¹⁶⁶ CUNHA, Jorge - *A Ética de Jesus*, Leça da Palmeira: Letras & Coisas, 2015, p. 89

¹⁶⁷ *Ibidem*, p. 89

dessa dádiva, a fundação definitiva do seu mundo normativo¹⁶⁸. Ora, isto só é possível na radical liberdade do mesmo Jesus que outorga à humanidade a entrada na sua vida nova. Por conseguinte, o ato educativo entendido em chave libertadora insere-se neste dinamismo, mesmo que, no seu decurso, nem todos os intervenientes tenham disso plena consciência. Delimitando, não obstante, a relação pedagógica, à partida, pelos trâmites acima explorados, a proximidade a essa radicalidade será, com certeza, maior. Assim, o fascínio da personagem de Jesus, colhido na forma como se declinou e manifestou na história, promoverá o seu legado bom e difundi-lo-á a mais dimensões do saber e da vida humana.

Ainda que toda esta proposta se revele imprecisa ou vazia de sentido, a mesma engrossa as infundáveis abordagens já tentadas à figura de Jesus de Nazaré. E, sendo verdade que nem todas acrescentaram muito ao seu entendimento ou clarificação, mantiveram acesa a controvérsia, positiva e negativa, que vai atualizando e mantendo o seu estudo inesgotável e infinito, sempre aberto a novas possibilidades. Porém, há que reconhecer, seguindo a perspectiva do teólogo Arnaldo de Pinho que só o facto de se aflorar novamente a problemática, é em si mesmo, ainda que com humildade, positivo, dentro da sua imensa diversidade:

«As citações podiam multiplicar-se. Há um Cristo socialista, um Cristo do “poder negro” na América, um Cristo libertário, ideal de vários grupos, hoje. Simultaneamente, é pelo facto, repetido de mil formas, segundo o qual a Igreja encerrou Cristo num conjunto de fórmulas, que é de moda alimentar o anticlericalismo. Forçoso é reconhecer, porém, que a falta de renovação de linguagens, não raro, contribui para um certo envelhecimento da figura de Jesus.»¹⁶⁹

Ora, é precisamente como tímido contributo a essa renovação que esta singela proposta se perfila.

¹⁶⁸ Cf. *Ibidem*, p. 89

¹⁶⁹ PINHO, Arnaldo – *Jesus: um Fio de Sedução*. Leça da Palmeira: Letras & Coisas, 2015, p. 85

CONCLUSÃO

Discorridos os momentos introdutório e de desenvolvimento, exposto o Referencial Teórico concebido e aplicado criticamente ao processo ensino-aprendizagem desmultiplicado em contexto de Estágio e Prática de Ensino Supervisionada, é o momento de, neste espaço, concatenar as conclusões parcelares obtidas ao longo de todo o estudo e prática letiva realizados, conferindo-lhe um fio condutor de coesão e coerência estrutural e narrativa.

Assim, a etapa terminal do presente Relatório atravessará três pontos: conclusões acerca da investigação teórica efetuada, conclusões acerca da aplicação da categoria axial do Referencial Teórico à UL reportada e conclusões integradoras para a atualização da cultura académica, profissional e pessoal no pós-encerramento do Mestrado em Ciências Religiosas – Especialização em EMRC. Após a tríade explanada, será reiterada uma palavra final acerca da totalidade do percurso logrado, como complemento orgânico do caminho trilhado.

Com efeito, relativamente à investigação teórica efetuada, acerca da interpretação do Jesus Libertador e da forma como este prisma cristológico se reverbera numa pedagogia e educação libertadoras, para assim se inserir na didática específica da EMRC, na circunstância da UL dedicada à figura nuclear do Cristianismo, há que referir o seguinte:

Conclui-se que uma educação libertadora, partindo do legado ético-teológico do Jesus histórico, é um aportamento benéfico ao programa da EMRC, neste conteúdo concreto. Num tempo em que o legislador centraliza a questão da Educação Inclusiva e em que a opinião pública se polariza em ódios extremados baseados nas velhas questões laterais que dividem a Humanidade, conferir ao ensino uma componente de Direitos Humanos tão abrangente, fundamentada e concreta quanto possível é necessário, dissipando assim currículos ocultos que obnubilem um juízo crítico, que deve estar sempre na posse de um grande número de elementos e perspectivas acerca do mundo, com diversidade de proveniências e campos do saber. É nessa calha que se insere o contributo intentado com o exercício lavrado.

No que diz respeito ao segundo ponto elencado, o surgimento de uma educação libertadora sistematizada está ligado umbilicalmente ao eclodir da Teologia da Libertação. Não se deseja replicar aqui, a este respeito, o que já foi enunciado no tronco central da labuta precedente, mas antes repisar as intuições fundamentais desta conexão,

que reitera a relevância e validade do estudo teológico como terreno fértil de produção científica com especificidade que tem algo a acrescentar ao espaço público e ao saber universal que, concretizado como instituição, é o saber universitário. De facto, «A Teologia da Libertação é simplesmente teologia que certamente, para o desenvolvimento do tema teológico, recorre instrumentalmente às ciências da sociologia, da politologia e da economia. [...] Quem, portanto, toma partido pela libertação, coloca-se do lado do libertador divino. Na práxis, trata-se de participação transformadora no processo histórico, na direção da sua meta transcendente e imanente.»¹⁷⁰

Em concreto, o foco na questão libertadora constituiu uma dupla vantagem na análise realizada. Por um lado, *a priori*, contornou o elemento controverso em torno deste filão teológico, porquanto a educação colhe do mesmo as preocupações intramundanas, as inquietações que provoca e o desejo de transformação que transfere para o “já” da história a aspiração de realizar, em devir e dentro das possibilidades, o seu arquétipo escatológico. Por outro lado, foi possível constatar, com relativa surpresa e elevado entusiasmo, aquando da investigação realizada e das leituras que dela decorreram, o paralelismo quase total entre as pretensões ministeriais para uma educação contemporânea, que prepare pessoas maduras, autónomas e conscientes para o século XXI e a própria teleologia da educação libertadora, mais distante no tempo, mas cujo escopo continua atual.

Por fim, aflorando o terceiro ponto, referente a uma reflexão acerca do crescimento que a realização do presente trabalho possibilitou na maturação de uma cultura pessoal e profissional mais evoluídas, ateste-se a magnitude incomensurável desse incremento. Na relação pedagógica há um dinamismo antropofágico em que, mais do que a transmissão e assimilação de conteúdos, ocorre a constituição de um vínculo interpessoal, prolixo em dialética afetiva e em intercâmbio emocional. Nesta medida, com a atenção muito particular aos pobres, excluídos e marginalizados que mereceu o presente estudo, a consciência humanitária foi mais interpelada e a mundividência apesar de convicta, nunca cristalizada, mereceu interrogações, porquanto o risco de fundamentalismo se agiganta nessa base. Em suma, a realização deste Relatório inquietou, consciencializou acerca da nobreza e responsabilidade da vocação e missão docentes o que, por si só, já constitui uma mais-valia consistente.

¹⁷⁰ GUTIÉRREZ, Gustavo; MÜLLER, Gerhard Ludwig – *Ao Lado dos Pobres: A Teologia da Libertação é uma Teologia da Igreja*, Prior Velho: Paulinas, 2014, pp. 130-131

Como palavra final, um comentário de cariz mais pessoal e opinativo, pelo que será referido em primeira pessoa: Não posso deixar de referir a motivação mais intrínseca da reflexão vertida neste documento: o fascínio ímpar da figura de Jesus de Nazaré e o carácter inesgotável e rico do seu estudo. Sempre, como um fio de sedução, nas palavras de Arnaldo de Pinho, é a figura de Jesus que mais me interpela, e na minha prática docente isso não é exceção.

Quando confrontado com uma turma do 6º ano de escolaridade no Estágio, não hesitei na UL a escolher como substrato do Relatório que haveria a elaborar. No final, valeu a pena, sobretudo pelo facto de perceber que uma investigação que tenha a figura de Jesus como fulcro conduz sempre o explorador ao essencial, sem se enredar em alquimias estéreis que no contexto da EMRC se confundem, não raras vezes, com discursos de longas legitimações curriculares da disciplina, em desconstruções programáticas complexas, perdendo o tempo que, a meu ver, se poderia investir na melhoria dos recursos existentes e na rendibilização do espaço da disciplina, não ocupado, mas assumido por direito próprio e nunca por um especial e ambíguo favor.

No fundo, entrecruzam-se neste texto o sonho utópico de um cristão militante, sempre esperançoso na concretização social, até ao máximo possível, do Reino de Deus e a consciência do homem estudante, professor por profissão, de que nenhum discurso teológico poderá fazer muito sentido, se ignorar o grito de sofrimento dos últimos deste mundo. Só nessa medida se poderá tornar operativo o estilo de Jesus, mesmo no campo educativo, acalentando o sonho a que o seu fascínio induz, mas assentando os pés no plano concreto a que a sua vida e, no ponto de vista da fé, a sua Incarnação, o colocaram. Porque, num dizer poético, “O Cedro do Líbano é feito de sonho, mas a Cruz de Cristo é feita de sangue”¹⁷¹, e é só esse sangue que pode constituir um firmamento de reflexão humana tão abrangente como a própria espécie, dado que o sofrimento e as inquietações da finitude da sua condição são universais. O discurso eclesial *ad extra*, no campo da educação e nos restantes, para o século XXI, ou será dirigido ao âmago dorido da humanidade, ou não será. Este trabalho consubstancia-se como um passo modesto nessa direção.

¹⁷¹ Citação livre de um verso do poema “O Cedro do Líbano”, da autoria do Padre José Alfredo Ferreira da Costa, incluído na coletânea “Aquilo que ninguém ouve”, publicada numa edição de autor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fontes

BÍBLIA SAGRADA. Difusora Bíblica, 2001

CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA, disponível em http://www.vatican.va/archive/catechism_po/index_new/p3s1cap1_1699-1876_po.html.

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA – Educação Moral e Religiosa Católica: um valioso contributo para a formação da personalidade. *Pastoral Catequética* 23 (2012).

I CONGRESSO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA, Lisboa, 6-8 fevereiro 2001 - *O Contributo da Educação Moral e Religiosa para a Formação Integral: Educação Moral e Religiosa na Formação Pessoal e Social*.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, disponível em <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>.

DIREÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO. *Aprendizagens Essenciais: Articulação com o Perfil dos Alunos*, 6.º Ano/2.º Ciclo do Ensino Básico.

DIRETÓRIO GERAL DA CATEQUESE, disponível online em <https://www.educris.com/v3/100-santa-se/889-directorio-geral-da-catequese-a-catequese-e-o-ensino-religioso-escolar>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA – *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, Editorial do MEC, 2016.

ODIHR ADVISORY COUNCIL – *Toledo Guiding Principles on Teaching About Religions and Beliefs in Public Schools*, 2007.

SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, 2014.

Magistério da Igreja

CONSTITUIÇÃO PASTORAL GAUDIUM ET SPES, 23, disponível online em http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_po.html.

IGREJA CATÓLICA. Papa. 1978-2005 (João Paulo II) . *Redemptor Hominis*: [Carta encíclica de 4 de março de 1979] n°10, disponível online em https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_04031979_redemptor-hominis.html.

IGREJA CATÓLICA. Papa. 2005-2013 (Bento XVI) . *Spe Salvi*: [Carta encíclica de 30 de novembro de 2007].

Documentos Legislativos

Decreto Lei n.º 54/2018: D.R.: I Série, 2018-07-06 (2018)

Despacho normativo n.º 7-B/2015, Artigo 17º

Lei de Bases do Sistema Educativo: D.R.: I Série, 1986-10-14 (1986), Art.º 3º

Estudos Gerais

ANGÉLICO, José Pedro – Humanismos, Plataformas para la Paz: Una Lectura desde la Teología Trinitária. *Cauriensia: Revista Anual de Ciências Eclesiásticas*. Extremadura. VIII (2013).

ALVES, José Matias; PALMEIRÃO, Cristina – Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular. In ALVES, José Matias; PALMEIRÃO, Cristina, coord. – *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular: Os Desafios da Escola e dos Professores*, Porto: Universidade Católica Editora, 2017.

AZEVEDO, Joaquim – *A Educação Escolar e a Educação dos Valores: Alguns Equívocos e outros tantos Desafios*, Comunicação às Jornadas “Educação, família e valores” da UCP, Leiria, 1996.

AZEVEDO, Joaquim – *O Sistema Educativo Português ao Serviço do Desenvolvimento e da Justiça Social*, 1987.

AZEVEDO, Joaquim – Perfis Antropológicos a atingir no final da escolaridade. Ser humano tecnológico vs. Ser humano cultural: Contributos para uma perspetiva antropológica e sociocomunitária da educação. *Pastoral Catequética* 5 (2006).

BOFF, Leonardo – *Jesucristo El Liberador: Ensayo de Cristologia crítica para nuestro tiempo*, Santander: Editorial Sal Terrae, 1985.

BORGES, Anselmo – *Crentes e Ateus: o elogio da pergunta*. *Didaskalia*. XXIX (1999).

CARVALHO, José Carlos – *A reconciliação na vida e na prática de Jesus*. *Didaskalia* XLV (2015).

CARVALHO, José Carlos – *O Jesus da história entre a lei e o amor*. *Didaskalia* XLI (2011).

CONDINI, Martinho – *Fundamentos para uma Educação Libertadora: Dom Hélder Câmara e Paulo Freire*, Paulus Editora.

CUNHA, Jorge – *A ética de Jesus*, Leça da Palmeira: Letras e Coisas, 2015.

DINIS, Alfredo; PAIVA, João – *Educação, Ciência e Religião*, Lisboa: Gradiva, 2010.

D'OLIVEIRA MARTINS, Guilherme – *Património Cultural: Realidade Viva*, Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2020.

DOMINGUES, Bento – *A Religião dos Portugueses: testemunhos do tempo presente*. Organização de António Marujo e Maria Julieta Mendes Dias, Lisboa: Temas e Debates, 2018.

DUQUE, João – *O acesso a Jesus num contexto de disseminação do crer*. Didaskalia. XXXVI (2006).

FREIRE, Paulo – *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação/Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire*, São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo – *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, São Paulo: Editora Paz e Terra, 2009.

GONZÁLEZ FAUS, José Ignacio – *La Humanidad Nueva: Ensayo de Cristología Volumen II*, Sal Terrae, 1974.

GUIMARÃES, Francisco; ROLDÃO, Maria do Céu – Programa de Educação Moral e Religiosa Católica – Edição de 2014: Que pressupostos dos autores e decisores curriculares? In *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do II Seminário Internacional*.

GUTIÉRREZ, Gustavo; MÜLLER, Gerhard Ludwig – *Ao Lado dos Pobres: A Teologia da Libertação é uma Teologia da Igreja*, Prior Velho: Paulinas, 2014.

HENRY, Michel – *Eu sou a Verdade: Por uma Filosofia do Cristianismo*, Lisboa: Vega, 1998.

MOLTMANN, Jürgen – *La Teología de la Esperanza*, Salamanca: Ediciones Sígueme, 2006.

MOREIRA, Carlos Manuel Meneses – *Educação, Utopia e Esperança: Uma leitura de Rubem Alves*. Dissertação do Curso de Doutoramento em Teologia (2.º Grau Canónico) orientada pelo Professor Doutor João Manuel Duque e apresentada na Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa do Porto, na especialidade de Teologia Sistemática em 2012.

NÓVOA, António - *O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas*. In *Espaços de Educação, Tempos de Formação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

OLIVEIRA, Maria João; VILAÇA, Helena – *A Religião no Espaço Público Português*, Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2019.

PACHECO, José Augusto – *Currículo: Teoria e Práxis*, Porto: Porto Editora, 2001.

PACHECO, José – *Dicionário de Valores em Educação*, São Paulo: Edições SM, 2012

PASCAL, Blaise – *Pensées*, Paris: Ed. Chevalier, 1938

PINHO, Arnaldo de – *Jesus: Um Fio de Sedução*, Leça da Palmeira: Letras & Coisas, 2015

POLICARPO, José – A EMRC na construção da pessoa. In *Pessoa, Cultura, Fé: Fórum do Ensino Religioso em Portugal*.

SALGADO, Cristina – *Ensaio sobre o amor na educação: Formar pessoas, ensinando*, Cascais: Lucerna, 2017.

SUSIN, Luiz Carlos – Teologia da Libertação: de onde viemos, para onde vamos? *Horizonte: Mutirão de Revistas de Teologia Latino-Americanas*. 11: 32 (2013).

TEIXEIRA, Alfredo – *Religião na sociedade portuguesa*, Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2019.

VAZ, Armindo – *O Vocabulário Bíblico da Redenção*. Didaskalia. XIV (1984).

ANEXOS

Seguem-se, nas páginas seguintes, os anexos com os materiais de apoio à reflexão explanada nos pontos anteriores, nomeadamente os associados à PES. A sua ordenação não se norteia por nenhum outro critério que não seja o de um esquema dedutivo: começar pelo plano de maior abrangência dos documentos anexados para a elaboração do presente Relatório e estruturar, passando para os acréscimos mais pontuais.

Anexo 1 – Planificação da Unidade Letiva 2 do 6º ano de EMRC

PLANO A MÉDIO PRAZO (6ºH)

UNIDADE TEMÁTICA	UL2 “Jesus, um Homem para os outros”	Nº DE AULAS	8
CONTEXTO EDUCATIVO	6º ano de escolaridade, com diversidade de frequência catequética. Alguns dos alunos inscritos pela primeira vez. Grupo numeroso.		
APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	Identificar Jesus Cristo como um marco na história; Identificar como elemento fulcral da mensagem cristã o Deus misericordioso; Interpretar, a partir das narrativas bíblicas, os dados histórico-sociais da morte e ressurreição de Jesus; Assumir o valor da vida em situações do quotidiano.		
ESQ. HERMENÊUTICO:	Jesus é uma figura incontornável e preponderante na História Humana, com um legado cultural, espiritual e histórica transversal, mas particularmente relevante para aqueles que professam a fé cristã.		

Temas organizadores	Objetivos	Conteúdos
<p>Jesus é o núcleo central do Cristianismo e do Catolicismo;</p> <p>A figura de Jesus de Nazaré configura uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história;</p> <p>Jesus permeia diversos testemunhos bíblicos, culturais e artísticos que integram indelevelmente o substrato vital em que nos inserimos;</p>	<p>Reconhecer a preponderância histórica da figura de Jesus;</p> <p>Reconhecer a relação com Jesus de Nazaré como o centro da identidade cristã;</p> <p>Compreender, pela interpretação de textos bíblicos, qual foi a missão de Jesus, o Filho de Deus;</p> <p>Reconhecer a Ressurreição como vitória da Vida sobre a Morte;</p> <p>Reconhecer exemplos relevantes do património artístico e cultural criados com um fundamento</p>	<p>A figura de Jesus é compreendida de forma plural historicamente e na atualidade;</p> <p>A diversidade de interpretações sobre Jesus mostra a sua relevância como objeto de estudo e influência intemporal;</p> <p>Jesus é uma personagem marcante na História, o seu nascimento marca o ponto de referência inicial do nosso calendário;</p> <p>Jesus de Nazaré é o fundador e raiz de uma das grandes religiões mundiais, o Cristianismo;</p> <p>O Catolicismo, vertente mais numerosa do Cristianismo, é a confissão religiosa com mais expressão na cultura portuguesa;</p> <p>Para os cristãos e para os católicos, particularmente, Jesus é o Profeta de Deus, o seu Messias e o seu Filho;</p> <p>Jesus anuncia o Reino de Deus como vitória definitiva do bem e do amor;</p> <p>A missão de Jesus consistiu, essencialmente, no testemunho e anúncio de uma nova forma de relação com Deus, em contraponto com a religião acomodada da sociedade em que viveu;</p> <p>Jesus interpelou poderosos e autoridades, movimentou multidões e percorreu diversos lugares para levar a cabo a sua missão;</p> <p>A missão de Jesus perdurou na História pelo movimento que a mesma despoletou, o Cristianismo (reforço do conteúdo referente ao segundo objetivo);</p> <p>A paixão, morte e ressurreição de Jesus (perícopes de Mc14 e Mc15; Jo 20 e Act 10) são o cume da missão de Jesus e constituem o conteúdo primordial da fé cristã, a crença num Deus vivo e fonte de vida (Jo10,10), para além de constarem</p>

<p>A mensagem de Jesus tem como fulcro um Deus de Bondade e Misericórdia, do qual surge uma proposta do agir ético específica do Cristianismo;</p>	<p>religioso (em concreto, o Natal).</p> <p>Identificar o Deus misericordioso, anunciado por Jesus, como núcleo central da mensagem cristã;</p> <p>Mobilizar o valor da vida na orientação do comportamento em situações do quotidiano;</p>	<p>do imaginário cultural, mormente da civilização ocidental;</p> <p>A arte celebra o nascimento, vida, morte e ressurreição de Jesus;</p> <p>Na cultura contemporânea, o seu nascimento, embora mesclado com outros elementos, é a essência e o fundamento da festividade do Natal;</p> <p>Jesus lega-nos uma nova maneira de entender Deus, bondade e misericórdia puras;</p> <p>Confiança no Deus que não abandona nem exclui ninguém (Lc12,22-32; Lc15,1-2) / A revolução do coração humano para uma vida centrada no amor ao próximo (que é todo aquele que precisa de mim, sem exceções) e no perdão (Lc10,25-37; Lc7,36-50) / Uma religião que resulta de uma relação interior com Deus, manifesta na relação fraternal e não num culto exterior e incoerente com o agir quotidiano (Lc18, 9-14);</p> <p>O legado de Jesus interpelou os homens de todos os tempos na sua postura e ação perante os outros, constituindo um referencial ético e moral válido e pertinente, reconhecido de forma transversal;</p> <p>A partir da mensagem cristã, anunciada por Jesus, podemos obter algumas ações que, traduzidas em gestos concretos, podem melhorar a nossa vida pessoal e em sociedade: respeitar, cuidar, ajudar, compreender, partilhar, amar;</p>
<p>METODOLOGIAS A PRIVILEGIAR</p>	<p>Diálogo com a cultura (recolha de elementos); Dinâmicas de grupo; Interação com elementos extra-manual; Estimulação do diálogo e uso da maiêutica; Exposição tendo por base o manual e outros recursos; [ordem decrescente de prioridade]</p>	
<p>RECURSOS</p>		
<p>POSSIVEL INTERDISCIPLINARIDADE</p>	<p>História; Português; Educação Visual; Cidadania e Desenvolvimento.</p>	

PLANO DE AULA 1

DATA HORA	1/10/2018 10:25-11h15	CONCEITOS NUCLEARES	Identidade plural; Jesus de Nazaré; Marco Histórico; Referência histórica; Civilização Ocidental	SUMÁRIO PROVÁVEL	(Lição 3) “Tempestade cerebral” sobre a figura de Jesus de Nazaré. As interpretações plurais de Jesus de Nazaré. Introdução à UL2 – “Jesus, um Homem para os outros”. Realização de uma breve ficha formativa.
----------------------	--------------------------	--------------------------------	--	-----------------------------	--

OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	TEMPO	AVALIAÇÃO
Reconhecer a preponderância histórica da figura de Jesus;	Jesus é interpretado de forma diversa pela Humanidade ao longo da História;	“Brainstorm” subordinada à pergunta “Quem é Jesus de Nazaré?”: recolha das respostas ordenadas dos alunos numa nuvem de palavras em torno da questão central, tendo em vista a perceção das diversas perspetivas que a mesma suscita, a começar pela sala de aula. Eleição das respostas mais relativas ao cariz religioso da sua figura para explicitar a sua particular ligação ao Cristianismo;	20’	Observação da qualidade e temporização da participação dos alunos, bem como da conveniência dos seus contributos para a dinâmica;
	Jesus de Nazaré é, para os cristãos, o Cristo, enviado de Deus para sua Salvação;	Exploração do Manual no sentido de encontrar a UL2, cujo eixo temático é a figura de Jesus de Nazaré. Propor a leitura a um aluno;	10’	
	A primeira Unidade Letiva tem como título “Jesus, um Homem para os outros” e Jesus é a sua figura central;	Diálogo com os alunos, culminando com a entrega de um cronograma que destaca o começo da “Era cristã” de forma apelativa;		
	A figura de Jesus não se cinge apenas a um entendimento religioso, mas é marcante para a nossa História e Cultura, tanto que o seu			

	nascimento estipula o início do calendário que utilizamos;	Realização de um brevíssima ficha com apenas duas questões para consolidação das ideias-chave tratadas na aula;		Classificação percentual da ficha formativa;
RECURSOS: Cronograma histórico (R1); Ficha “Não esqueças I”; Quadro (“Brainstorm” informal sobre a figura de Jesus); Manual				

PLANO DE AULA 2

DATA	08/10/2018	CONCEITOS	Jesus Histórico	SUMÁRIO	(Lição 4) Diálogo sobre a ficha realizada. A existência histórica de Jesus de Nazaré.
HORA	10:25h-11:15h	NUCLEARES		PROVÁVEL	

OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	TEMPO	AVALIAÇÃO
		<p>Acolhimento afável e bem-humorado dos alunos, com interação particularizada com alguns deles, se possível, por forma a captar a sua atenção e redor em torno do momento letivo e de trabalho que principia;</p> <p>Diálogo a propósito das fichas realizadas na última aula,</p>	5'	

<p>Reforçar a importância da figura de Jesus na História da Humanidade;</p> <p>Contactar com diferentes fontes históricas sobre Jesus de Nazaré;</p> <p>Tomar consciência da existência histórica comprovada de Jesus de Nazaré;</p>	<p>A figura de Jesus é marcante na História da Humanidade. Assim, o próprio Jesus existiu na História;</p> <p>Jesus de Nazaré nasceu em Belém, viveu em Nazaré, pregou o Evangelho por várias cidades da província romana da Judeia e morreu em Jerusalém crucificado (4 d.C. – 33 d.C.);</p> <p>Vários testemunhos históricos, cristãos e não-cristãos, afirmam a existência de Jesus de Nazaré;</p> <p>Atualmente, com base nos testemunhos históricos e investigações científicas, já não existem dúvidas em afirmar a existência histórica de Jesus de Nazaré;</p>	<p>procurando sublinhar alguns erros mais gerais, sem referir o nome dos que erraram, para manter um clima “ameno” na sala de aula. Estabelecer, consequentemente, a ponte com as temáticas a tratar na presente sessão;</p> <p>Solicitar aos alunos que peguem nas suas carteiras e retirem o CC, extrapolando esse ato, aludindo para a identidade que o documento explicita e deixando indícios da história pessoal de cada um, para suscitar a abordagem da identidade e história de Jesus de Nazaré;</p> <p>Apresentação “Powerpoint”, com elementos informativos e ilustrativos a propósito da identidade histórica de Jesus e de alguns dos seus dados biográficos. Para além destes dados, a mesma visa despertar para os testemunhos históricos que atestam a historicidade da figura de Jesus de Nazaré, deixando em aberto, de certa forma, esta questão, para ser explorada e concluída na próxima aula;</p> <p>Exposição do último diapositivo, o qual contém uma figura</p>	<p>10’</p> <p>5’</p> <p>25’</p>	<p>Observação da postura em sala de aula e da pertinência de eventuais participações;</p> <p>Segunda ficha de revisão “Não esqueças”, a realizar na aula</p>
--	--	---	---------------------------------	--

		animada com votos de uma boa semana. Despedida dos alunos com esses mesmos votos, procurando criar alegria e um vínculo entusiasmante com a aula de EMRC, de forma a motivar para as seguintes.	5'	seguinte para aferir a retenção dos conteúdos da presente aula;
RECURSOS:	Videoprojector; Computador; Quadro.			

PLANO DE AULA 3

DATA HORA	15/10/2018 10h25-11h15	CONCEITOS NUCLEARES	Mensagem de Jesus (Evangelho); O Deus de Jesus; Reino de Deus (perspectiva cristã).	SUMÁRIO PROVÁVEL	(Lição 5) Realização de uma ficha de revisão. A mensagem anunciada por Jesus Cristo: o Deus de misericórdia e o seu Reino. (Registado no quadro pelo professor)
--------------	---------------------------	------------------------	--	---------------------	---

OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	TEMPO	AVALIAÇÃO
Reconhecer na mensagem anunciada por Jesus um pilar fundamental da sua vida e missão;	O Anúncio foi uma vertente fundamental da missão de Jesus Cristo. Ele pregou uma mensagem, designada por Evangelho, palavra de	Acolhimento afável dos alunos, se possível, à porta da sala de aula, com um sorriso no rosto e uma saudação entusiástica. Realização da ficha “Não esqueças II”, relativa aos conteúdos lecionados na aula anterior; Dinâmica de “exploração”. Perante o professor, caracterizado como um explorador (motivação), estimular alguns alunos para formarem uma fila, na qual, munidos de vários papiros com	10' 10'	Participação na dinâmica específica (qualidade e

<p>Identificar o Deus misericordioso, anunciado por Jesus, como núcleo central da mensagem cristã;</p> <p>Relacionar o Reino de Deus, também anunciado por Jesus, com o núcleo central da sua mensagem;</p>	<p>origem grega, cujo significado é “Boa Notícia”;</p> <p>O núcleo da mensagem cristã, anunciada por Jesus, é o Deus misericordioso e bondoso, no qual os homens devem confiar, segundo o Cristianismo e cujo amor não exclui ninguém nem abandona nenhuma pessoa;</p> <p>Na sociedade em que Jesus anunciou esta mensagem, havia muita segregação e marginalização. Portanto, os conteúdos da sua pregação significaram uma grande novidade e despoletaram múltiplas reações, constituindo um momento histórico e religioso importantíssimo;</p>	<p>inscrições, compõem a frase “Mensagem de Jesus”, que no verso formula a palavra “Evangelho”. Explicação da etimologia da palavra no quadro;</p> <p>Leitura de partes selecionadas do manual da disciplina por alunos escolhidos pelo professor (pp. 57-59) referentes aos conteúdos nucleares da mensagem de Jesus, inclusivamente do texto bíblico Lc12, 22-32;</p> <p>Derivação expositiva, tendo como ponto de apoio o quadro, procurando interpelar os alunos para retirarem ilações a propósito do confronto entre a sociedade judaica e a mensagem de Jesus. Utilização de um desenho simples para ilustrar a universalidade do amor de Deus proposta por Jesus;</p> <p>Registo de uma síntese dos conteúdos da aula, a partir do contributo ordenado dos alunos;</p> <p>Despedida, com votos de uma boa semana de trabalho e anúncio de nova ficha de revisão na aula seguinte, como forma de</p>	<p>10’</p> <p>10’</p> <p>5’</p>	<p>disponibilidade);</p> <p>Observação da postura em sala de aula e da pertinência de eventuais participações;</p> <p>Terceira ficha de revisão “Não esqueças”, a realizar na aula</p>
---	---	---	---------------------------------	--

<p>Tomar consciência da novidade radical do anúncio do Reino de amor universal (Reino do Deus de misericórdia) por Jesus.</p>	<p>O Deus de Jesus, incita os homens:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a viverem centrados no amor ao próximo; • a perdoarem porque Deus também perdoa; • e a viverem interiormente uma relação com esse mesmo Deus, ao invés de o louvarem numa exterioridade vazia de sentido, focada nas aparências. 	<p>Elaboração de “pirâmide”, com três sectores, para preencher no quadro com as palavras misericórdia e universalidade no topo, com os respetivos significados breves. No patamar abaixo, concretizar, com o contributo dos alunos, as vertentes concretas do anúncio do Reino de Deus, recorrendo à leitura e análise de Lucas 10,25-37 (Bom Samaritano) e a um trecho (pp. 9-10) do livro “Os Ciganos” de Sophia de Mello Breyner (exercício interdisciplinaridade).</p>	<p>20’</p>	<p>qualidade e organização da participação dos alunos (solicitá-la de forma personalizada ao maior número possível). Registo pessoal das intervenções mais pertinentes.</p>
<p>Identificar os contornos estruturantes da mensagem de Jesus.</p>	<p>Jesus propôs uma nova maneira de entender Deus, misericordioso e que ama universalmente, anunciando o seu Reino, baseado na vitória definitiva do bem, da justiça, da verdade, do amor (protótipo de síntese a registar).</p>	<p>No derradeiro e mais amplo espaço piramidal, registo de síntese coordenada pelo professor (escrita no quadro) com base nos contributos dos alunos, como corolário das vertentes enunciadas anteriormente.</p> <p>Desenho de um grande ponto de interrogação no quadro, remetendo para o próximo tema a tratar na aula seguinte, sob a forma de enigma, despedida dos alunos em “suspense” como forma de motivação.</p>	<p>10’</p> <p>5’</p>	

<p>Conscienciar-se do carácter fulcral da fé na Ressurreição de Jesus Cristo para os Cristãos;</p> <p>Traçar um panorama do percurso de vida e missão de Jesus de Nazaré, segundo os “marcos temáticos” que nortearam o processo “ensino-aprendizagem” da Unidade Letiva (até este ponto).</p>	<p>A crença na Ressurreição de Jesus é a base, sentido e meta da fé dos cristãos.</p> <p>Jesus de Nazaré, vulto histórico, teve no Anúncio do Reino de Deus o centro da sua missão. A sua mensagem resume-se na novidade de um Deus Bom que ama universalmente. A proposta do Evangelho causou tanto incómodo que Jesus foi preso, condenado e morto por crucificação. A experiência feita pelos Apóstolos da sua Ressurreição converteu-se no centro da fé de uma comunidade (cristãos), crescente, que ainda hoje a professa, cerca de dois mil anos depois. Jesus deixa, assim, um legado com um impacto decisivo na História da Humanidade.</p>	<p>A sequência registada desemboca no ponto de interrogação gigante (novamente), deixando pairar a dúvida sobre o que terá acontecido, cujos únicos testemunhos indiretos estão no Evangelho. Distribuição dos dois derradeiros cartões com trechos bíblicos, um joânico (Aparição aos discípulos), outro dos Atos (discurso de Pedro em casa de Cornélio). Extrapolação para o carácter basilar da fé na Ressurreição de Jesus, para os cristãos.</p> <p>O professor, com uma lupa em punho e boina na cabeça, assume o papel de investigador perante os alunos (motivação). Em seguida, retira um formato de pegada descalça (tempo de Jesus), procurando reconstituir, em epítome, o percurso letivo calcorreado até este ponto. Solicitando a intervenção dos alunos, registo de síntese no quadro, a ser replicada pelos mesmos nos cadernos.</p> <p>Como “término” da aula, o professor retira um espelho de mão da mochila, interrogando os alunos sobre o que terá aquele objeto a ver com o próximo tema abordado no âmbito da Unidade Letiva. Não desvelando a resposta, procura despertar nos alunos uma tensão e ânsia de descobrir isso mesmo na semana seguinte.</p>	<p>15’</p> <p>15’</p>	<p>(solicitá-la de forma personalizada ao maior número possível). Registo pessoal das intervenções mais pertinentes.</p>
<p>RECURSOS:</p>		<p>Quadro; Lupa; Pegada; Boina; Manual da disciplina (pp. 72-74); Cartões com trechos bíblicos; Espelho</p>		

PLANO DE AULA 6

DATA	05/11/2018	CONCEITOS	Altruísmo; Dádiva; Próximo; Amor cristão	SUMÁRIO	(Lição 8) A forma de estar de Jesus: o Outro em primeiro lugar. A proposta cristã para um melhor agir.
HORA	10h25-11h15	NUCLEARES		PROVÁVEL	

OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	TEMPO	AVALIAÇÃO
Compreender que do Evangelho brotam ensinamentos de Altruísmo, Dádiva de si e Amor, concretizáveis no quotidiano;	<p>A pessoa de Jesus de Nazaré assumiu uma vida pautada por Amor, Dádiva de si e Altruísmo, colocando o Outro sempre em primeiro lugar;</p> <p>A partir da mensagem que Jesus anunciou e dos gestos que praticou podemos extrair ensinamentos que, postos em prática, contribuirão para uma sociedade mais justa e feliz;</p>	<p>Chamada personalizada, de forma a cativar os alunos desde o princípio da aula. Passagem do espelho de mão por todos os alunos para que, de forma palpável, possam indagar-se sobre o conteúdo da presente aula (motivação);</p> <p>Solicitação direcionada de leitura da pág. 76 do manual e diálogo orientado sobre o conteúdo da mesma. Uma vez atingida a conexão entre a mensagem evangélica e uma proposta de vida concreta, confronto com o texto sobre Baden-Powell, na pág. seguinte, cuja leitura será também direcionada para um aluno;</p> <p>O professor chama dois alunos e coloca-os frente a frente, ilustrando o paradigma sem a aplicação de um agir inspirado na mensagem cristã. Em seguida, requer a um deles que coloque na frente do seu rosto o espelho, em oposição ao colega, para</p>	<p>5'</p> <p>10'</p> <p>10'</p>	<p>Registo pessoal das participações mais pertinentes e oportunas, bem como da ausência das mesmas, no que toca aos alunos que não intervenham na aula. “A posteriori”, avaliação dos registos no caderno diário, segundo os critérios de avaliação escolares.</p>

<p>Mobilizar o valor da vida e do outro na orientação do comportamento em situações do quotidiano;</p>	<p>O Cristianismo desperta na pessoa o desejo de viver melhor, fazendo com que os outros estejam melhor, a partir das seguintes ações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeitar; • Cuidar; • Ajudar; • Compreender; • Partilhar; • Amar; 	<p>que se perceba a mudança paradigmática (dinâmica de grupo). O dinamismo conclui-se com a leitura do texto Mc 12, 28-30, que versa sobre o mandamento do amor;</p> <p>O professor executa um jogo, ao estilo do “jogo da força”, no quadro, solicitando o contributo dos alunos para o preenchimento de palavras que significam as atitudes atualizadas, enraizadas na proposta cristã para um agir perante o Outro;</p> <p>Concluído o momento lúdico anterior, é direcionada a leitura da pág. 79 do Manual a um aluno e em seguida, em jeito de síntese terminal, o professor pede o registo do resumo da Unidade, contido na pág. Referida aos alunos;</p> <p>Despedida personalizada e apelativa, através da mostra de uma imagem da Sagrada Família aos alunos, procurando deixá-los em interrogação sobre o tema final a tratar na Unidade Letiva (alusivo ao nascimento de Jesus);</p>	<p>10’</p> <p>10’</p> <p>5’</p>	
<p>RECURSOS:</p>	<p>Quadro; Espelho; Manual da disciplina (pp. 76-79); Imagem da Sagrada Família</p>			

PLANO DE AULA 7

DATA	12/11/2018	CONCEITOS NUCLEARES	Natal; Tradições Natalícias	SUMÁRIO PROVÁVEL	(Lição 9) O Natal: origem e tradições.
HORA	10h25-11h15				

OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	TEMPO	AVALIAÇÃO
Delapidar o fenómeno festivo do Natal, extraindo o seu verdadeiro significado.	<p>O Natal (do latim Natalis = Nascimento) é uma celebração cujo impacto atinge toda a sociedade Ocidental, inserido numa época que começou por ser dedicada a uma festividade pagã em tributo ao “Sol Invicto”, mas tornou-se na comemoração cristã do Nascimento de Jesus, com o Papa Libério, desde o século IV.</p> <p>O momento concreto do Nascimento de Jesus é a fase da sua vida que legou, a nível cultural, uma maior quantidade de elementos à Humanidade, quer sob a forma de obras de arte, quer na génese de certas tradições.</p>	<p>Acolhimento afável dos alunos, através de uma chamada dialogada num tom tranquilizador. Pedir uma retrospectiva do percurso letivo e escutar os contributos dos alunos, de forma ordenada. Aferir o registo da síntese da Unidade Letiva requisitada no final da aula anterior.</p>	10’	Verificação do registo da síntese da Unidade Letiva, contida no manual.
		<p>Inquirir: “Qual a etapa que nos falta conhecer melhor do percurso de vida de Jesus?”. Escutar as respostas dos alunos, perscrutar a sua orientação e avançar no momento em que se atinja a fase do nascimento.</p>	5’	
		<p>Através da exposição da etimologia da palavra Natal (cujo registo é pedido aos alunos), diálogo com os alunos a propósito da forma como este é vivido e festejado atualmente, procurando perceber a correlação (contrastante ou não) existente entre o paradigma hodierno e o fundamento original desta época forte no calendário religioso e civil.</p>	10’	

<p>Reconhecer exemplos relevantes do património artístico e cultural criados com um fundamento religioso.</p>	<p>No que toca à História da Arte, retratar o Nascimento de Jesus deu azo a magníficas obras, nomeadamente de pintura, que fizeram escola, como a “Adoração dos Magos”, de El Greco.</p> <p>Quanto a tradições, a própria celebração do Natal, com uma ceia em família, funda-se em toda a simbólica de paz e fraternidade que o nascimento daquele que é tido, pelos cristãos, como o Salvador da Humanidade, encerra. Para além desta destacam-se o “cantar dos Reis” e ainda a figura do “Pai Natal”, cuja origem histórica tem um fundo religioso, referente à figura de São Nicolau.</p>	<p>Projeção da imagem da obra “Adoração dos Magos” de El Greco, e interpelação aos alunos sobre o que é que lhes suscita a referida obra.</p> <p>Encaminhar o debate para a questão das tradições de Natal com inspiração no evento natalício de Jesus. Abordar a da ceia de Natal e do “cantar dos Reis”. Posteriormente, referir a questão do Pai Natal e tentar, através da leitura de um texto distribuído pelo professor, explorando o seu fundamento religioso, expor o fundamento religioso de muitas das práticas, tradições e folclore existentes na nossa sociedade. Registo de síntese com o contributo dos alunos, a este respeito.</p> <p>Anúncio aos alunos da atividade prática de construção do presépio, bem como da data da ficha de avaliação (ajustável aos restantes compromissos avaliativos). Despedida serena, com acompanhamento à porta e incentivo para uma boa semana de trabalho.</p>	<p>5’</p> <p>10’</p> <p>5’</p>	<p>Construção de um presépio nas duas aulas posteriores (critérios estéticos, bem como de reutilização de materiais).</p>
<p>RECURSOS:</p>		<p>Documento com texto e ilustração sobre a origem do “Pai Natal”; Quadro; Marcador; Projetor</p>		

PLANO DE AULA 8

<p>DATA HORA</p>	<p>25/11/2018 10h25-11h15</p>	<p>CONCEITOS NUCLEARES</p>	<p>Presépio</p>	<p>SUMÁRIO PROVÁVEL</p>	<p>(Lição 10) Atividade prática de construção de um presépio. Diálogo sobre os objetivos para a ficha de avaliação.</p>
----------------------	-----------------------------------	--------------------------------	-----------------	-----------------------------	---

OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	TEMPO	AVALIAÇÃO
<p>Conhecer a estrutura e os objectivos da ficha de avaliação;</p> <p>Tomar consciência da fundamentação religiosa da tradição do presépio, através</p>	<p>A ficha de avaliação terá a duração de 30 minutos, sendo posteriormente empregue a modalidade da correção partilhada, nos 20 minutos finais, com a coordenação do professor.</p> <p>Dividir-se-á em 6 questões (5 minutos para cada uma), às quais correspondem 6 objectivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preencher o “Bilhete de Identidade” de Jesus de Nazaré; 2. Conhecer o nome e aspectos essenciais da mensagem anunciada por Jesus; 3. Enumerar e ordenar as etapas do processo do Julgamento, Prisão e Morte de Jesus; 4. Enunciar as 6 atitudes para a atualidade que resultam da mensagem anunciada por Jesus; 5. Compreender a origem cristã do Natal e das suas mais significativas tradições; 6. Traçar, em resumo, o percurso geral da vida de Jesus de Nazaré, segundo a 	<p>Acolhimento afável e sereno dos alunos. O professor regista o sumário no quadro e efetua, em seguida, a chamada de forma vagarosa e empática, para que os alunos se ambientem e sintam predispostos a abraçar o trabalho da aula.</p> <p>No quadro, o professor explana os objectivos para a ficha de avaliação, a ser realizada na aula seguinte, bem como a sua estrutura e duração (30 minutos). Seguidamente, propõe aos alunos que registem no seu caderno diário os objectivos, que servirão de guia indispensável para o seu estudo. Diálogo posterior sobre os mesmos, de forma a que sejam esclarecidas eventuais ambiguidades.</p> <p>O professor distribui uma ficha com as figuras tradicionais do Presépio a cada um dos alunos. Em seguida faz uma retrospectiva histórica desta tradição natalícia, propondo, posteriormente, que os alunos recortem as figuras e as coleem no caderno diário, a fim de que todos os alunos</p>	<p>10'</p> <p>10'</p> <p>20'</p>	<p>Ficha de Avaliação na aula seguinte;</p>

<p>da compreensão da sua raiz histórica e da construção de um exemplar.</p>	<p>aprendizagem efetuada;</p> <p>A palavra “Presépio” tem origem no hebraico, significando “manjedoura” ou “estábulo”. As primeiras imagens que representam a Natividade, e em que figuram Jesus, Maria e José, encontram-se desde o século VI, em mosaicos, no interior de igrejas e templos. São Francisco de Assis começou a divulgar a ideia de criar figuras de barro que representassem o acontecimento, construindo em 1223 o primeiro presépio. A partir dessa altura, a ideia passou para os conventos e casas nobres, com representações cada vez mais luxuosas, algumas consideradas autênticas obras de arte.</p>	<p>tenham o seu “Presépio Pessoal”.</p> <p>Finda a atividade prática individual, o professor alerta os alunos para que tragam o caderno diário na aula seguinte, para que possa avaliar os mesmos enquanto os alunos realizam a ficha de avaliação.</p> <p>Despedida tranquila dos alunos, recordando a importância do estudo para o teste, pese embora o seu carácter simples e intuitivo.</p>	<p>5’</p> <p>5’</p>	
<p>RECURSOS:</p>	<p>Ficha com figuras para “construção” do Presépio; Quadro; Marcador;</p>			

Anexo 2 – Gestão curricular da UL 2 do 6º ano

AULAS PREVISTAS							CONTEÚDOS			
1º PERÍODO		2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Aulas	UNIDADES	TEMAS	
	1º PERÍODO	Set.					1	1		Receção aos alunos X
1			1	1	2	2	2	Zero	Apresentação, materiais e regras X	
7			8	9	0	1	2		Critérios de avaliação X	
Outubro		2	2	2	2	2	2	3	Jesus, um	Diagnose: identidade plural de Jesus de Nazaré X
		4	5	6	7	8	8	4	Homem para os	Jesus, personagem marcante na História X
		1	2	3	4	5	4	5	outros	Aspetos essenciais da Mensagem de Jesus: O Deus de Jesus X
		8	9	0	1	1	2	5		Aspetos essenciais da Mensagem de Jesus: um Reino para todos X
		1	1	1	1	1	1	6		A herança de Jesus: Morte e Ressurreição X
		5	6	7	8	9	9	7		A forma de estar de Jesus: o Outro em primeiro lugar X
Nov.		2	3	3	1	2	8	8		O Nascimento de Jesus
		9	0	1	2	3	11	9		Trabalho prático de construção de um presépio
		1	1	1	1	1	1	10		Trabalho prático de construção de um presépio
		2	3	4	5	6	12	10		Realização e correção de uma ficha de avaliação
Dez.		1	1	1	1	1	1	13		Autoavaliação e heteroavaliação
	0	1	2	3	4	14	13			
2º PERÍODO	Janeiro			2	3	4	1		<i>Interrupção do Natal</i>	
		7	8	9	0	1	2	A Partilha do	A dimensão simbólica da refeição	
		1	1	1	1	1	1	3	Pão	A produção e o comércio dos alimentos – o comércio justo
		4	5	6	7	8	8	4		Fome e pobreza: causas e instituições de auxílio
		2	2	2	2	2	2	5		A vida fraterna traduz-se em Solidariedade e Voluntariado
		1	2	3	4	5	6	6		O exemplo de Jesus: dar-se a si mesmo
	Fev.	1	1	1	1	1	1	7		O exemplo de Jesus suscita diversas formas de serviço, os “carismas”
		1	2	3	4	5	8	8		O exemplo do serviço Jesus repetido na atualidade: Cáritas, CSVP e CVP
		8	9	0	1	2	9	9		O exemplo de Jesus como legado bíblico: “Última Ceia e Lava-Pés”
		2	2	2	2	1	10	10		<i>Interrupção do Carnaval</i>
	Março	4	5	6	7	8	11	11		Atividade do dia do Pai
		1	1	1	1	1	1	12	A Pessoa	Definição de Pessoa/ O que significa ser Pessoa Humana
		1	2	3	4	5	12	12	Humana	As dimensões da Pessoa Humana: Biológica; Social; Espiritual
		8	9	0	1	2	13	13		

3º PERÍODO		1	2	3	4	5	14		Autoavaliação e heteroavaliação	
	Abril		2	2	2	2	2	1		<i>Interrupção da Páscoa</i>
			3	4	5	6				Atividade do dia da Mãe
	Maio	2	3	1	2	3		2		A Autenticidade e a Felicidade
		9	0							Os direitos e os deveres da Pessoa Humana
		6	7	8	9	1	0	4		Os direitos das crianças
		1	1	1	1	1		5		Atentados aos direitos das crianças
		3	4	5	6	7		6		Organizações de apoio à Pessoa/ As relações humanas
	Jun	2	2	2	2	2		7		<i>Feriado (Dia de Portugal, de Camões e das Comunidades)</i>
		7	8	9	0	1		8		
		3	4	5	6	7		9		
								10		

Aulas previstas:					
	segundas	terças	quartas	quintas	sextas
1º período	13	13	13	12	13
2º período	12	12	13	14	14
3º período	6	8	7	7	8
9.º anos	6	7	6	5	6



Nome: _____ Nº _____

Avaliação: _____

Ficha de Avaliação – 6º Ano (03/12/2018)

Ao longo do período, foste progredindo nos teus conhecimentos sobre a figura de Jesus de Nazaré. Chegou a hora de mostrares até que ponto estás pronto a dar provas desse mesmo percurso de aprendizagem. Responde às seguintes perguntas com atenção, durante os próximos 30 minutos! Bom trabalho!

1. Jesus de Nazaré foi um personagem histórico. De acordo com o que aprendeste nas aulas de EMRC, preenche o seu “BI” de forma correta. (2% x 6 = 18%)

Nome: Jesus de Nazaré	Ao longo da História, a arte foi realizando...	<i>(Foto)</i> Não se conhece o exato aspeto de Jesus.	Diversas tentativas da sua representação.
Naturalidade:			
Data de nascimento: _____ de _____, segundo a tradição	Pais: _____ e _____		

2. A vida de Jesus de Nazaré teve vários aspectos essenciais, sendo que um deles foi a pregação de uma mensagem. Preenche o seguinte texto, relativo à mensagem anunciada por Jesus Cristo. (3% x 9 = 27%)

O _____ foi uma vertente fundamental da missão de _____. Ele pregou uma mensagem, designada por _____, palavra de origem grega, cujo significado é _____.

O núcleo da mensagem cristã, anunciada por Jesus, é o _____ e _____, no qual os homens devem _____, segundo o _____ e cujo amor não _____ ninguém nem abandona nenhuma pessoa.

Boa Notícia	Anúncio	Deus Misericordioso	Euclui	Confiar	Jesus Cristo	Cristianismo	Evangelho	Bondoso
-------------	---------	---------------------	--------	---------	--------------	--------------	-----------	---------

3. O final da vida de Jesus foi atribulado. Ordena, no quadro abaixo, as etapas desse mesmo processo. (2% x 5 = 10%)



(Crença na) Ressurreição	Julgamento	Morte por crucifixão	Tortura	Prisão
--------------------------	------------	----------------------	---------	--------

4. O nascimento de Jesus marcou muito toda a nossa cultura. Na festa do Natal, que se avizinha, seguimos uma série de tradições cujas origens e significado exploraste nas últimas aulas. Faz corresponder os elementos da Coluna A aos elementos da Coluna B. (2,5% x 4 = 10%)

Coluna A			Coluna B
Presépio	•	•	Tradição ligada à crença cristã em Jesus Cristo, como "Luz do Mundo".
Magos	•	•	Inspira-se na figura de São Nicolau e é protagonista de uma campanha publicitária de um famoso refrigerante.
Luzes de Natal	•	•	Sábios do Oriente, o "Cantar dos Reis" vem da sua visita ao Menino Jesus.
Pai Natal	•	•	Tem origem no séc. XIII, por influência de S. Francisco de Assis.

5. Da mensagem anunciada por Jesus resultaram muitos ensinamentos, relevantes para a Humanidade em geral, mas particularmente para os cristãos. Aprendeste seis atitudes fundamentais que, na atualidade, são uma forma de colocar em prática os valores cristãos. Enuncia-as na grelha seguinte. (2,5% x 6 = 15%)


R									
P									
A									
A									
C									
C									

6. Com a aprendizagem feita, já deves ser capaz de traçar, em resumo, a vida de Jesus de Nazaré e os seus aspectos mais marcantes. Completa o texto abaixo, que sintetiza todos os conteúdos tratados ao longo da lecionação da Unidade Letiva "Jesus, um homem para os outros". (2,5 x 8% = 20%)

Jesus de Nazaré, _____, teve no Anúncio do Reino de Deus o centro da sua _____. A sua mensagem resume-se na novidade de um Deus Bom que ama _____. A proposta do _____ causou tanto _____ que Jesus foi preso, condenado e morto por crucificação. A experiência feita pelos Apóstolos da sua _____ converteu-se no centro da fé de uma comunidade de _____, crescente, que ainda hoje a professa, cerca de dois mil anos depois. Jesus deixa, assim, um legado com um impacto decisivo na História da _____.

Vulto Histórico	Universalmente	Incómodo	Humanidade	Evangelho	Cristãos	Ressurreição	Missão
-----------------	----------------	----------	------------	-----------	----------	--------------	--------



	Ficha de Avaliação EMRC – 2º Período
Nome: _____	Professor: _____
Turma: _____ Nº: _____	
Enc. Educação: _____	Classificação: _____

1. Estudaste no presente período que a alimentação ocupa um lugar importante na vivência singular e coletiva do ser humano. **FAZ CORRESPONDER A CADA UMA DAS DIMENSÕES DA ALIMENTAÇÃO A SUA CORRETA DESCRIÇÃO.**

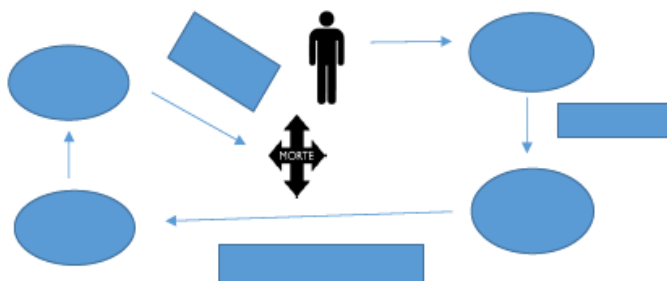
Dimensão Religiosa
Dimensão Simbólica
Dimensão Biológica/Física

A Humanidade carece da alimentação para satisfazer as suas necessidades básicas.
Certos povos encaram os alimentos como uma dádiva divina, acolhendo-os como algo transcendente.
Diversas culturas fazem integrar nas suas tradições, lendas e expressões uma visão de certos alimentos que vai além da sua mera utilidade.

2. Certos alimentos possuem um simbolismo próprio, de acordo com o que tiveste oportunidade de aprender nas aulas de EMRC. **PREENCHE OS ESPAÇOS COM O NOME DE UM DESTES ALIMENTOS: AZEITE, ÁGUA, VINHO E CORDEIRO.**

- No Antigo Testamento (tradição judaica), os reis, os profetas e os sacerdotes de Israel eram ungidos com _____.
- Frequentemente associado ao sangue, o _____ simboliza a alegria na tradição bíblica.
- Na tradição cristã, destaca-se o uso da _____ no batismo cristão como sinal da vida nova nele recebida pela pessoa que é batizada.
- O sacrifício de um _____ é um elemento insubstituível da ceia pascal judaica, no Antigo Testamento.
- O _____ trata-se do símbolo da aliança feita entre Deus e o povo judeu na páscoa da antiga lei

3. O flagelo da fome não é um acontecimento ocasional, mas antes o resultado de um processo complexo. **COMPLETA A "ESPIRAL NEGATIVA DA FOME" COM AS PALAVRAS NO QUADRO ABAIXO.**



Falta de cuidados	Doença	Produção & Comércio	Subnutrição	Ganância	Injusta distribuição	Pobreza
-------------------	--------	---------------------	-------------	----------	----------------------	---------

4. Todo o processo que desencadeia o problema gravíssimo da fome mundial, sobretudo nos países em vias de desenvolvimento, produz consequências que ameaçam os Direitos Humanos. **PREENCHE OS ESPAÇOS NO TEXTO SEGUINTE, QUE VERSA SOBRE AS CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DA FOME, UTILIZANDO AS PALAVRAS NO QUADRO ABAIXO.**

Essencialmente, as causas da fome correspondem a dois grandes grupos: um deles tem a ver com grande parte dessas mesmas causas, ou seja, resulta da _____ humana; o outro, com incidência mais pontual, resulta de várias _____ naturais. São exemplos do primeiro grupo a _____, a _____ e a _____. Quanto ao segundo grupo, _____ e _____ são elementos ilustrativos do seu impacto na vida humana. Relativamente às consequências do _____ da fome, destacam-se duas problemáticas: a _____ que, quando prolongada no tempo é causadora de diversas _____ e, no extremo, a _____.

Morte	Catástrofes	Desflorestação	Doenças	Subnutrição
Responsabilidade	Desertificação	Cheias	Terramotos	Guerra
Flagelo				

5. Nas últimas aulas, estudaste o combate à fome levado a cabo por duas associações: a FAO e o Banco Alimentar contra a Fome. **EXPLICA RESUMIDAMENTE A ATIVIDADE (OBJETIVOS, ATIVIDADES, ETC.) DE UMA DAS ORGANIZAÇÕES NUM MÁXIMO DE 10 LINHAS.**

BOA SORTE!
O PROFESSOR,
RUI TEIXEIRA
«O TRABALHO VENCE TUDO»





MESTRADO EM CIÊNCIAS RELIGIOSAS

Educação Moral e Religiosa Católica

Ano letivo 2018/2019

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA (PES) – INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL

Docente: *Francisco António Almeida Guimarães*

Observação de aulas

Aluno

Escola

Orientador Cooperante _____ Data ____/____/____

Hora ____:____

Ano ____º - Unidade _____ letiva

Etapa _____ do _____ itinerário _____ pedagógico

		Avaliação Criterial e Sistematizada				
					B	
PLANO	Domínio Técnico	Estratégia Geral (esquema hermenêutico)				
		Diagnose e contextualização				
		Verbalização				
		Intencionalidade dos objetivos				
		Sequencialidade				
		"Substância" dos conteúdos				
		Articulação / Correlação				

EXECUÇÃO	Domínio Científico	Vocabulário teológico-moral					
		Exegese bíblica					
		Curricularidade					
		Distinção da Catequese e da Pastoral Escolar					
	Domínio Pedagógico	Metodologia existencial-hermenêutica (exploração do quotidiano)					
		Estratégias eficazes					
		Atividades adequadas					
		Recursos pertinentes, adequados e eficazes					
		Gestão do Temo					
		Avaliação: indicadores, técnicas e instrumento					
Cumprimento do Plano	Itinerário (estratégias e atividades)						
	Articulação, sequencialidade e continuidade						
	Gestão do tempo						
	Gestão dos recursos						
	Consecução dos objetivos e realização de aprendizagens significativas						
	Método	De descoberta e interpretação					
		Estimulação de participação discente crítica (formulação de questões)					
		Sínteses registadas					
	Competências interpessoais	Língua Portuguesa (clareza e concisão, no discurso e nas instruções)					
		Postura (entusiasmo, voz, movimento, interpelações diretas e pessoalizadas)					
		Gestão da participação discente					
		Gestão da disciplina e do ambiente educativo (estímulos)					
Resolução de incidentes (relacionais, científicos, didáticos)							
APRECIÇÃO GLOBAL							
Insuficiente, Suficiente, Bom, Muito Bom		PLANO	EXECUÇÃO				
Observação anterior		PROGRESSOS				Observação atual	
						B	
Avaliação Formativa							
Observações e sugestões:							

--

Descritivo da aula		
empo	Itinerário pedagógico	Incidentes

Anexo 5 – Ficha de caracterização do aluno



Agrupamento de Escolas Vallis Longus
Escola Básica de Vallis Longus
Departamento de Ciências Sociais e Humanas
Educação Moral e Religiosa Católica



Ficha de Caracterização do Aluno

Quem és tu?

Nome: _____

(Sublinha o nome pelo qual gostas de ser tratado)

Ano letivo: ____/____ Ano: ____ Turma: ____ Número: ____

Idade: ____ Data de Nascimento: _____ Naturalidade: _____



Morada: _____

Localidade: _____ Código Postal: ____-____

Tens algum problema de saúde? ____ Se sim, qual? _____

Indica três qualidades que te caracterizem: _____

Tu e a tua família

Nome do Pai: _____ Idade: ____

Habilitações Académicas: _____ Profissão: _____

Nome da Mãe: _____ Idade: ____

Habilitações Académicas: _____ Profissão: _____

Encarregado de Educação (Grau de Parentesco): _____ Idade: ____

Habilitações Académicas: _____ Profissão: _____

Número de Irmãos: ____ Idades: _____ Quantos estudam? ____ Quantos trabalham? ____

Com quem vives? _____

Os teus pais...	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes
...conversam contigo sobre o teu dia?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...conversam contigo sobre os teus amigos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...conversam contigo sobre os teus gostos e interesses?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...conversam contigo sobre os problemas da sociedade?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...controlam o teu estudo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...controlam os teus cadernos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...conversam contigo sobre os teus resultados escolares?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...costumam ver a tua cademeta?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...costumam ir às reuniões na escola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

v.s.f.f.



Tu e a Escola

Meio de deslocação para a Escola: A pé Carro Transporte público Outro: _____

Quanto tempo demoras a chegar à escola? Até 10 min. Entre 11 a 20 min. Mais de 20 min.

Andas na escola porquê? _____

O que mais gostas na escola? _____

Qual a tua disciplina mais preferida? _____ Qual a tua disciplina menos preferida? _____

Já reprovaste algum ano? _____ Se sim, em que ano(s)? _____

Beneficias do Subsídio da Ação Social Escolar? _____ Se sim, que escalão? _____

Em que local costumavas estudar? _____ Tempo de estudo por dia? _____

Tens ajuda de alguém para estudar? _____ Se sim, quem? _____

Tens computador em casa? _____ Se sim, com acesso à internet? _____

As tuas opções

Pretendes entrar na Universidade? _____ Se sim, qual o curso? _____

Que profissão desejavas ter no futuro? _____

Praticas alguma atividade desportiva? _____ Se sim, qual? _____

Quais são os teus passatempos preferidos? _____

Indica qualidades que aprecias nos outros: _____

Indica qualidades que aprecias num professor: _____

Tu e a EMRC

Porque te matriculaste em EMRC? _____

Que tema gostarias de desenvolver nas aulas? _____

Tu e a Igreja

És batizado? _____ Andas na catequese? _____ Se sim, em que ano? _____

Costumas ir à missa ao domingo? _____ Pertences a algum grupo da Igreja? _____ Se sim, qual? _____

Tu...

Que mais gostarias de dizer? _____

Tomei conhecimento e autorizo o uso da presente informação para a caracterização da turma, na disciplina de EMRC e respetivas relações pedagógico/didáticas com implicações curriculares.

O encarregado de educação: _____