



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
FACULDADE DE TEOLOGIA

MESTRADO EM CIÊNCIAS RELIGIOSAS

JOÃO PEDRO AZEVEDO SOARES

**Impacto das dinâmicas de grupo como recurso
pedagógico na lecionação**
**Unidade Letiva: *As Origens* do 7º ano de escolaridade de
EMRC**

**Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada
sob orientação de:
Dr. Carlos M. Meneses Moreira**

AGRADECIMENTOS

A realização desta Prática de Ensino Supervisionada só foi possível graças ao contributo de todos aqueles que, de diferentes formas, acompanharam e enriqueceram este percurso.

Quero expressar a minha sincera gratidão ao Professor Cooperante, Prof. Paulo Moreira, docente da Escola Básica e Secundária de Sobreira, pelo verdadeiro acompanhamento, pelo humanismo e pela sensibilidade pedagógica com que foi tecendo as suas considerações e correções ao longo deste estágio. Um agradecimento igualmente profundo ao Professor Supervisor e Orientador, Dr. Carlos Moreira, pela constante disponibilidade, pela motivação incansável e pelo rigor académico que sempre transmitiu.

A todos os Professores do Mestrado em Ciências Religiosas e à Escola Básica e Secundária de Sobreira, que partilharam saberes e experiências valiosas, deixo também o meu reconhecimento. Por fim, agradeço de modo especial aos colegas de curso e de estágio, cuja partilha, amizade e companheirismo tornaram este percurso não só mais rico em aprendizagens, mas também mais humano e fraterno.

SIGLÁRIO

EMRC - Educação Moral e Religiosa Católica

PES – Prática de Ensino Supervisionada

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

NUTS - Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos

ÍNDICE

RESUMO	7
ABSTRACT	7
INTRODUÇÃO.....	9
I. ENQUADRAMENTO CURRULAR DA DISCIPLINA DE EMRC	11
Enquadramento legal	11
EMRC no contexto curricular nacional	12
II. DINÂMICAS COLABORATIVAS E A DISCIPLINA DE EMRC	15
Enquadramento teórico	15
O modelo tradicional: O aluno como recetor passivo	16
Limitações pedagógicas e críticas ao modelo tradicional	16
Contributos reconhecidos do modelo tradicional	17
A superação do modelo tradicional: O movimento da escola nova e o aluno como centro da educação	18
A importância dos modelos de ensino centrados nos alunos	20
O lugar do aluno na sala de aula e a importância da disciplina de EMRC	21
III. TERRENO E CONTEXTO.....	24
Enquadramento geográfico e sociocultural	24
Caracterização da escola e do agrupamento	24
Caracterização da turma de intervenção	26
IV. INTERVENÇÃO.....	28
Enquadramento geral da unidade letiva	28
Conteúdos trabalhados e articulação interdisciplinar	28
Valores humanos, ética e cidadania	29
Impacto pedagógico da unidade letiva	30
A sala de aula como microcosmo da criação: Aluno, professor e a turma	31
Antropologia teológica e a Unidade letiva As Origens	34
Estratégias e dinâmicas utilizadas	35
Estrutura intencional das aulas: Um itinerário pedagógico	35
Descrição e exemplificação das dinâmicas aplicadas	36
Justificação das estratégias com base nas aprendizagens e perfil da turma	40
A didática colaborativa ao serviço da formação integral	41

V.	ANÁLISE	42
	Resultados obtidos: Impacto das dinâmicas no envolvimento, participação e aprendizagem	42
	Limitações identificadas: Tensões e fragilidades do modelo colaborativo	43
	Redefinição de abordagens: Caminhos para futuras intervenções	45
VI.	EXPLORAÇÃO, DISCUSSÃO E PROJEÇÃO	47
	Confirmação através das referências teóricas	47
	Propostas de melhorias	48
	Possível aplicação futura	50
VII.	CONCLUSÃO	52
VIII.	BIBLIOGRAFIA	55
IX.	ANEXOS	58
	Anexo 1: Plano de aula 1	59
	Anexo 2: Plano de aula 4	60
	Anexo 3: Plano de aula 2	61
	Anexo 4: Plano de aula 3	62
	Anexo 5: Plano de aula 10	63

RESUMO

Este Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada, realizado no âmbito do Mestrado em Ciências Religiosas pela Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa, apresenta a experiência pedagógica desenvolvida na Escola Básica e Secundária da Sobreira, no ano letivo 2024/2025, no contexto da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica. A investigação teve como ponto de partida a constatação da reduzida presença de propostas de trabalho colaborativo nos manuais escolares de EMRC, questionando em que medida as dinâmicas de grupo poderiam potenciar aprendizagens mais significativas e inclusivas.

A intervenção centrou-se na unidade letiva As Origens, procurando integrar metodologias cooperativas que valorizassem o diálogo, a corresponsabilidade e a construção conjunta do saber. A análise dos resultados permitiu concluir que estas estratégias aumentaram o envolvimento dos alunos, favoreceram competências relacionais e sociais, e consolidaram aprendizagens em consonância com os objetivos curriculares e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Em síntese, este relatório configura-se como exercício de investigação e ação que confirma a relevância das dinâmicas colaborativas na formação integral dos alunos e no aperfeiçoamento da prática docente

Palavras-Chave: Aprendizagem colaborativa; Formação integral; Dinâmicas de grupo; Sujeito transcendental.

ABSTRACT

This Final Report of the Supervised Teaching Practice, carried out within the framework of the Master's Degree in *Ciências Religiosas* at the *Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa*, presents the pedagogical experience developed at *Escola Básica e Secundária da Sobreira* during the 2024/2025 academic year, within the subject of *Educação moral e Religiosa Católica (EMRC)*. The research stemmed from the observation of the limited presence of collaborative work proposals in *EMRC* textbooks, raising the question of whether group dynamics could foster more meaningful and inclusive learning.

The intervention focused on the teaching unit *As Origens*, integrating cooperative methodologies that emphasized dialogue, co-responsibility, and the shared construction of knowledge. The analysis of the outcomes revealed that these strategies enhanced students' engagement, strengthened social and relational competences, and consolidated learning in line with the curricular goals and the Profile of Students Leaving Compulsory Schooling.

In summary, this report constitutes an action-research exercise that confirms the relevance of collaborative dynamics in promoting students' integral formation and in contributing to the improvement of the teacher's professional practice.

Keywords: Collaborative learning; Integral formation; Group Dynamics; Transcendental subject.

INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizado no âmbito do Mestrado em Ciências Religiosas pela Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa, constitui o resultado de um processo formativo desenvolvido na Escola Básica e Secundária da Sobreira, no ano letivo 2024/2025, no contexto da lecionação da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica. Este documento reflete não só a experiência prática da docência, mas também o exercício de análise, reflexão crítica e fundamentação teórica que acompanharam todo o percurso, tendo como horizonte a melhoria contínua da prática pedagógica e a formação integral dos alunos.

A investigação aqui apresentada nasce de interrogações concretas que emergiram da observação atenta do quotidiano escolar e das unidades letivas lecionadas, nomeadamente da Unidade Letiva *As Origens* do 7º ano de escolaridade. Um dos aspetos que se tornou evidente foi a escassez de propostas de trabalho em grupo nos manuais de EMRC, predominando as tarefas de carácter individual. Tal constatação levou a questionar se as dinâmicas de grupo ou colaborativas não poderiam constituir uma ferramenta privilegiada para a promoção das aprendizagens essenciais dos alunos, potenciando a sua participação ativa, a construção conjunta do saber e o desenvolvimento de competências relacionais e sociais que também coloquem em reflexão qual o verdadeiro lugar do aluno e do docente na sala de aula, na escola e na disciplina de EMRC.

A problemática central deste relatório, portanto, assenta na compreensão do impacto das dinâmicas de grupo como recurso pedagógico nas aulas de EMRC, privilegiando três áreas fundamentais que sustentam a investigação: a pedagogia, enquanto ciência que orienta as práticas educativas; a psicologia da educação, que fornece contributos sobre o desenvolvimento e a motivação dos alunos; e a teologia, que confere identidade e especificidade à disciplina, centrada na formação espiritual, ética e moral.

Deste modo, o objetivo principal consistiu em adotar e aplicar diferentes estratégias de dinâmicas de grupo e colaborativas, adaptar metodologias individuais já propostas nos manuais bem como propor uma visão diferente um projeto diferente na preparação e execução de cada aula de modo a avaliar o seu impacto efetivo no

processo de ensino-aprendizagem, no envolvimento dos alunos e na construção de uma sala de aula mais participativa, inclusiva e colaborativa. Pretendeu-se, assim, perceber até que ponto estas metodologias podem constituir um elemento chave para a lecionação de EMRC, em consonância com os objetivos curriculares e com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Este relatório encontra-se estruturado de forma a articular a prática pedagógica com o suporte teórico e investigativo. Numa primeira parte, apresenta-se o enquadramento curricular e a relação entre as dinâmicas de grupo e os objetivos específicos da disciplina que constitui a base teórica deste relatório. Segue-se a descrição do terreno e o contexto educativo, a caracterização das turmas e das condições em que decorreu a PES. Posteriormente, expõe-se a intervenção realizada, com especial destaque para a unidade letiva “As Origens”, detalhando as estratégias aplicadas, as atividades desenvolvidas e os instrumentos de avaliação utilizados.

A análise dos resultados recolhidos constitui outro eixo central do relatório, permitindo identificar ganhos, limitações e áreas de melhoria, a partir dos quais se constrói uma reflexão mais ampla sobre as possibilidades de remodelação da prática pedagógica. Por fim, a secção de exploração, discussão e projeção apresenta as bases teóricas que sustentam as propostas de melhoria, apontando caminhos para uma integração mais consistente das dinâmicas de grupo, para o trabalho colaborativo e refletindo sobre a aplicabilidade futura destas estratégias no contexto escolar da disciplina de EMRC e não só.

Desta forma, este relatório divide-se em seis capítulos fundamentais: o enquadramento curricular da disciplina de EMRC; As dinâmicas colaborativas e a disciplina de EMRC; A análise do terreno e contexto da escola de estágio, a análise da intervenção com base nos modelos propostos; a análise dos resultados da intervenção e, por fim, a exploração de resultados e a projeção de futuro do propósito deste relatório e do modelo colaborativo aqui proposto.

Em síntese, este relatório não pretende apenas dar conta de uma experiência de estágio, mas constituir-se como um exercício de investigação-ação, no qual a prática e a teoria se entrecruzam, procurando responder às problemáticas levantadas e contribuir para uma lecionação de EMRC mais dialogante, colaborativa e promotora de aprendizagens significativas.

I. ENQUADRAMENTO CURRULAR DA DISCIPLINA DE EMRC

A disciplina de EMRC é uma componente singular no currículo escolar português. Inscrita no sistema educativo como disciplina de oferta obrigatória, mas de frequência facultativa, a sua existência em contexto escolar resulta da conjugação de princípios constitucionais e normativos que visam garantir o direito à formação moral e religiosa, numa lógica de respeito pela liberdade de consciência e pelas convicções dos alunos e das suas famílias.

Assim, este capítulo apresenta um breve enquadramento legal, normativo e curricular da disciplina de EMRC, procurando evidenciar a sua relevância pedagógica, a sua função no desenvolvimento integral dos alunos e o lugar que ocupa no sistema educativo português.

Enquadramento legal

A disciplina de EMRC encontra-se alicerçada num enquadramento legal e normativo robusto, em plena conformidade com os princípios vigentes na Constituição da República Portuguesa e operacionalizados através da Lei de Bases do Sistema Educativo¹.

De acordo com o artigo 41º da Constituição da República Portuguesa, todos têm direito à liberdade de consciência, de religião e de culto e no nº 2, que ninguém pode ser perseguido ou prejudicado por causa das suas convicções ou práticas religiosas. Este direito à liberdade religiosa implica não só a proteção contra imposições externas bem como a possibilidade de expressar e praticar a sua fé em diferentes contextos, incluindo o espaço escolar.

Por sua vez, o artigo 43º da Constituição da República Portuguesa, relativo à liberdade de aprender e ensinar, estipula que o Estado não pode programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas, garantindo, assim, um ambiente pluralista que respeita a diversidade de convicções. No entanto, esta neutralidade do Estado não significa indiferença ou

¹ Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de outubro.

ausência de oferta: pelo contrário, obriga o Estado a proporcionar as condições para que todos possam exercer livremente os seus direitos, incluindo a formação religiosa.

Neste contexto, a Lei de Bases do Sistema Educativo no seu artigo 3º, alínea C, reitera que a organização do sistema educativo procura assegurar a formação cívica e moral dos jovens. Nesse sentido, o artigo 50º, nº 2, do diploma expressa a integração, embora de forma facultativa, do ensino da disciplina de EMRC nos planos curriculares dos ensinos básico e secundário, assegurando, assim o respeito dos princípios constitucionais. Também a Concordata assinada em 2004 entre a República Portuguesa e a Santa Sé reforça, no artigo 19º, o direito à presença da EMRC no sistema educativo, sendo a sua frequência facultativa, mas a sua oferta obrigatória.

A este propósito, o Decreto-Lei nº 70/2013, de 23 de maio², regula o regime jurídico da lecionação e organização da disciplina de EMRC, concretizando e operacionalizando as disposições da Concordata, garantindo que a disciplina seja organizada com rigor pedagógico e em conformidade com a doutrina católica.

Assim, a disciplina de EMRC é oferecida em todas as escolas, procurando contribuir para uma educação integral da pessoa, respeitando a identidade religiosa e promovendo o diálogo com os outros, a reflexão ética, o sentido de pertença e os valores da cidadania.

EMRC no contexto curricular nacional

No atual ordenamento curricular, a EMRC é considerada uma disciplina curricular de oferta obrigatória, integrando os horários dos alunos do 1º ciclo ao ensino secundário, em conformidade com os Despachos Curriculares do Ministério da Educação, como o Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho³.

A disciplina de EMRC está profundamente articulada com os princípios definidos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória⁴, um documento estruturante que define os valores, competências e atitudes que o sistema educativo deve promover. Entre os objetivos delineados neste perfil, destacam-se:

- Desenvolvimento de uma consciência ética e crítica;

² Decreto-Lei nº 70/2013, de 23 de maio.

³ Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho.

⁴ Informação disponível em

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf, acedido a 2 de Agosto de 2025.

- Valorização da dignidade da pessoa humana;
- Promoção da responsabilidade, solidariedade e respeito pelo outro;
- Capacidade de convivência pacífica num mundo plural.

EMRC contribui diretamente para estes objetivos, proporcionando espaços de aprendizagem onde os alunos são convidados a refletir sobre o sentido da vida, a justiça, o bem comum, a espiritualidade e o papel do ser humano no mundo. Em estreita articulação com a Educação para a Cidadania, a disciplina aborda ainda temas como os direitos humanos, a paz, o ambiente, a igualdade de género e o diálogo inter-religioso.

De igual forma, a organização da disciplina encontra-se consonância com os princípios do relatório da UNESCO Educação: Um Tesouro a Descobrir⁵, coordenado por Jacques Delors, um marco fundamental na reflexão sobre os desafios da educação no século XXI. Apresentando uma perspetiva holística e humanista, o documento defende uma educação centrada no desenvolvimento integral da pessoa humana, sustentada em quatro pilares estruturantes: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Esta abordagem visa superar uma visão reducionista do ensino, valorizando não apenas a dimensão cognitiva, mas também as dimensões social, ética, relacional e espiritual da formação.

Neste enquadramento, a disciplina de EMRC revela-se particularmente pertinente no contexto curricular nacional, ao propor uma intervenção pedagógica orientada para o crescimento integral do aluno. Através da articulação entre conhecimento religioso, reflexão ética e vivência de valores, a disciplina de EMRC contribui significativamente para a construção de uma consciência crítica, promotora do diálogo, da solidariedade e do respeito pela dignidade humana. Trata-se de uma disciplina que se insere plenamente na lógica de uma educação para o sentido, capaz de responder às interrogações existenciais dos alunos e de os apoiar na construção da sua identidade pessoal, relacional, cultural e espiritual.

Ao promover o diálogo entre fé, razão e cultura, a disciplina de EMRC constitui uma mais-valia no panorama educativo, uma vez que favorece a compreensão do fenómeno religioso enquanto dimensão estruturante da experiência humana e das sociedades, fomentando a literacia religiosa e o respeito pela pluralidade. Neste sentido, a sua relevância ultrapassa os limites da confessionalidade, posicionando-se como

⁵ Informação disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por , acedido a 4 de Agosto de 2025.

espaço de promoção de uma cidadania ética, informada e responsável. A presença de EMRC no currículo escolar manifesta-se, portanto, como uma resposta coerente e necessária aos desafios educativos contemporâneos, caracterizados por contextos multiculturais e pela complexidade das questões morais emergentes.

Adicionalmente, a disciplina alinha-se com os princípios do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e com os pilares da educação definidos pela UNESCO, centrando-se numa abordagem integral da formação humana. Ao integrar os quatro pilares da educação – aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser – a EMRC assume-se como uma proposta educativa que visa formar cidadãos conscientes de si e do mundo, capazes de exercer a liberdade com responsabilidade, abertos à transcendência e comprometidos com a transformação ética da realidade.

Deste modo, EMRC não é apenas uma disciplina de cariz confessional, mas uma componente curricular dotada de profundo valor formativo, que se apresenta como um contributo decisivo para uma escola humanizadora e inclusiva, comprometida com a formação de sujeitos plenos, críticos e solidários, aptos a contribuir para uma sociedade mais justa, pacífica e fraterna.

II. DINÂMICAS COLABORATIVAS E A DISCIPLINA DE EMRC

Enquadramento teórico

O lugar do aluno na sala de aula constitui, na atualidade, uma temática central na reflexão pedagógica, assumindo-se como elemento estruturante no debate sobre a qualidade e a finalidade da educação. O termo “lugar” não se limita a uma perspectiva espacial ou física, mas remete, sobretudo, para o papel atribuído ao educando no processo de ensino e de aprendizagem. Trata-se, portanto, de compreender o aluno enquanto sujeito ativo, dotado de direitos, deveres e potencialidades próprias, cuja participação crítica e reflexiva é indispensável para a construção do conhecimento e para o seu desenvolvimento integral.

A história da educação revela que as concepções sobre este papel variaram de forma significativa ao longo do tempo. Durante longos períodos, predominou uma visão tradicional, na qual o professor se apresentava como detentor exclusivo do saber, cabendo ao aluno uma posição secundária, limitada à receção, memorização e reprodução de conteúdos. Esta perspectiva, centrada na transmissão unidirecional do conhecimento, reduzia o processo educativo a um exercício de repetição, desconsiderando os ritmos individuais, as experiências pessoais e a dimensão participativa da aprendizagem.

Com o advento dos movimentos de renovação pedagógica do século XX, particularmente com a emergência da Escola Nova, verificou-se uma transformação paradigmática. O aluno passou a ser compreendido como agente central e protagonista da sua própria formação, reconhecendo-se o valor da sua experiência, da sua capacidade de iniciativa e da sua interação com o meio. Nesta linha, a aprendizagem é concebida como um processo dinâmico e ativo, no qual o estudante constrói significados em diálogo com o professor, com os colegas e com o contexto em que se insere.

O presente capítulo propõe-se analisar a evolução do papel do aluno na educação, explorando os fundamentos teóricos que justificam a sua centralidade no processo de aprendizagem e examinando as implicações práticas dessa perspectiva no quotidiano da sala de aula. A análise inclui, de forma particular, a disciplina de EMRC, evidenciando a sua importância na promoção de uma aprendizagem integral, que

considera não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também as dimensões ética, afetiva, relacional e espiritual do aluno.

O modelo tradicional: O aluno como recetor passivo

O modelo tradicional de ensino, também denominado transmissivo ou expositivo, constitui um dos paradigmas pedagógicos mais enraizados na história da educação. De inspiração iluminista e fortemente vinculado ao ideal de racionalidade e de objetividade, este modelo assume que o conhecimento é uma realidade acabada e universal, cuja função da escola é garantir a sua transmissão às novas gerações. Nesta lógica, a sala de aula organiza-se de forma hierárquica: o professor assume o papel de detentor do saber, responsável por expô-lo e sistematizá-lo, enquanto o aluno se limita a escutar, a memorizar e a reproduzir conteúdos, configurando-se como recetor passivo do processo. A ênfase está na transmissão clara e ordenada de conhecimentos, na repetição e na memorização, sem espaço para a problematização, a criatividade ou a valorização da experiência prévia do estudante.

Limitações pedagógicas e críticas ao modelo tradicional

Uma das críticas mais frequentes ao modelo tradicional prende-se com a conceção linear da aprendizagem que o sustenta. O processo é visto como unidirecional, do professor para o aluno, sem considerar os diferentes ritmos, estilos de aprendizagem ou os contextos socioculturais dos discentes. Segundo Paulo Freire, a conceção tradicional reforça uma prática “bancária”, em que o estudante é visto como mero recetor passivo de informações, reduzindo sua autonomia, criatividade e capacidade crítica.⁶ Essa perspetiva impede que o aluno seja protagonista da sua aprendizagem, pois o conhecimento é apresentado como algo pronto e acabado.

O ensino centrado quase exclusivamente na transmissão de conteúdos tende a ignorar os saberes prévios dos alunos e a desconsiderar a contextualização dos conteúdos, provocando um afastamento entre o conhecimento escolar e a realidade vivida pelos estudantes. Além disso, a ênfase excessiva na memorização e na repetição mecânica de conteúdos limita a capacidade de resolução de problemas, o pensamento

⁶ Cf. Gadotti, M. (2018). *Pedagogia do Oprimido como Pedagogia da Autonomia e da Esperança*. *Revista UniFreire Universitas Paulo Freire*, 6, 6-30, p. 15.

crítico e a construção de aprendizagens significativas. Por sua vez, Zhao defende que a padronização excessiva do ensino limita a criatividade e a capacidade de inovação dos estudantes, competências cada vez mais necessárias no mundo globalizado.⁷ Do mesmo modo, Fullan & Langworthy sublinham que a escola deve promover aprendizagens profundas, assentes na resolução de problemas reais, na colaboração e no uso crítico da informação.⁸ Embora se reconheça que a abordagem tradicional assegura a sistematização de conteúdos, a sua aplicação inflexível pode restringir o desenvolvimento integral dos alunos, reduzindo o espaço para a autonomia, a capacidade crítica e a participação ativa. Outra crítica relevante vem de Perrenoud, ao afirmar que a escola tradicional muitas vezes ignora a diversidade dos alunos, privilegiando apenas aqueles que se adaptam ao ritmo e à lógica da transmissão. Dessa forma, perpetua desigualdades e exclui subjetivamente estudantes com diferentes estilos de aprendizagem e necessidades.⁹

Contributos reconhecidos do modelo tradicional

Apesar das críticas recorrentes, diversos investigadores reconhecem que o modelo tradicional de ensino apresenta contributos relevantes e não deve ser descartado de forma absoluta. Hirsch argumenta que a transmissão de conhecimentos partilhados é indispensável para assegurar igualdade de oportunidades, já que o domínio de uma base cultural comum constitui condição para a participação plena na sociedade. Outro contributo do modelo tradicional está na sua capacidade de oferecer clareza e segurança aos alunos, garantindo rotinas pedagógicas estruturadas que favorecem a assimilação de conteúdos. Além disso, ao assegurar uma formação comum em saberes fundamentais, contribui para a democratização do acesso ao património cultural e científico.¹⁰ Para Kirschner, as metodologias que rejeitam a instrução direta em favor de abordagens exclusivamente baseadas na descoberta podem comprometer a aprendizagem de principiantes, sendo, por isso, necessário reconhecer a eficácia do ensino estruturado em

⁷ Cf. Zhao, Y. (2012). *World class learners: Educating creative and entrepreneurial students*. California: Corwin Press, p. 14.

⁸ Cf. Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. London: Pearson, p. 16.

⁹ Cf. Perrenoud, F. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, p. 24.

¹⁰ Cf. Hirsch, E. (1996). *The schools we need and why we don't have them*. New York: Doubleday, s/p, disponível em <https://11nq.com/w18DG> (acesso a 15 de julho de 2025).

determinadas circunstâncias.¹¹ Assim, embora limitado, o modelo tradicional deve ser entendido como um recurso pedagógico que, articulado com metodologias inovadoras, pode desempenhar um papel importante na formação integral dos estudantes.

Além disso, o modelo tradicional pode desempenhar um papel estratégico na introdução de novos conceitos complexos, na apresentação de sínteses organizadas de conhecimentos e na consolidação de aprendizagens fundamentais que exigem rigor e repetição estruturada. Todavia, torna-se evidente que este modelo apresenta limitações quando adotado de forma exclusiva: não estimula suficientemente competências de ordem superior, tais como o pensamento crítico, a criatividade, a capacidade de resolução de problemas ou a autonomia intelectual. Por este motivo, muitos investigadores e educadores defendem uma abordagem integrada, em que práticas tradicionais coexistam com metodologias centradas no aluno, promovendo simultaneamente a transmissão de conhecimento e o desenvolvimento de competências cognitivas, socio emocionais e práticas, de forma mais holística e significativa.¹²

A superação do modelo tradicional: O movimento da escola nova e o aluno como centro da educação

O ensino centrado no aluno possui raízes profundas no Movimento da Escola Nova, que emergiu no final do século XIX e se consolidou ao longo do século XX como uma crítica ao modelo educacional tradicional, caracterizado pela autoridade rígida e pela transmissão enciclopédica do conhecimento. A emergência deste movimento inseriu-se num contexto marcado por significativas transformações sociais, políticas e científicas, particularmente nos países industrializados da Europa e da América do Norte.

Todavia, os primórdios desta revolução pedagógica encontram-se nos princípios defendidos por Jean-Jacques Rousseau. Na sua obra *Emílio ou Da Educação*, Rousseau propôs a substituição do foco educativo tradicional, centrado no professor, por uma abordagem centrada na criança. Contrariamente à visão convencional, que atribuía aos adultos o papel principal na estruturação do desenvolvimento infantil, Rousseau

¹¹ Cf. Kirschner, P., Sweller, J., & Clark, R. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86, p.83.

¹² Cf. Basister, M; Peterson, J.; Bacongus, R. (2025). *Educational innovations for an inclusive learning environment: Insights from the teachers' collaboration through Lesson Study*. *Frontiers in Education*, 10, p. 3.

concebe a criança como sujeito ativo que constrói o seu próprio desenvolvimento através das suas experiências, interesses e necessidades intrínsecas. Esta perspetiva reconhece a autoformação da criança como núcleo do processo educativo, deslocando o papel do educador para um agente facilitador do desenvolvimento autónomo.¹³

De entre os demais impulsionadores do Movimento da Escola Nova, destacam-se os contributos de John Dewey, Maria Montessori e Célestin Freinet. Considerado um dos pioneiros da revolução na educação no século XX, Dewey defende que a educação deve preparar o aluno para a vida numa sociedade democrática, promovendo o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de cooperação.¹⁴ O conceito de *learning by doing* traduz esta perspetiva, em que o saber emerge da ação reflexiva e da interação com o meio. O professor, neste contexto, assume o papel de facilitador, criando ambientes de aprendizagem ricos e estimulantes, que incentivem a participação ativa e o desenvolvimento integral do aluno. Dewey sublinha, ainda, a importância de um currículo integrado e interdisciplinar, que permita ao aluno relacionar os saberes escolares com as suas experiências pessoais e sociais, tornando a aprendizagem mais significativa e funcional.

Contestando os métodos pedagógicos tradicionais, por considerar que estes não respeitavam as necessidades e o ritmo de desenvolvimento da criança, Maria Montessori salientou a autonomia e a liberdade da criança.¹⁵ Para Montessori, cada indivíduo deve construir-se a si próprio num processo de autoformação, desenvolvido espontaneamente a partir das próprias experiências e interesses. A criança, para se sentir confortável, deve encontrar-se num ambiente que satisfaça as suas necessidades.

Por sua vez, Freinet considerava que a atividade orienta a prática escolar. Com a sua pedagogia do trabalho, propôs um modelo baseado na experimentação. Reconhecendo que os interesses das crianças são voláteis, caberia ao professor estar atento a estas manifestações de interesse, contribuindo para a sua estimulação e exploração, disponibilizando materiais adequados que permitissem aprofundar o conhecimento e desenvolver a ação. A pedagogia de Freinet reitera, assim, a autonomia

¹³ Cf. Silva, D. (2016). *Emílio ou da Educação: sobre a arte de educar*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, p. 27.

¹⁴ Cf. Sikandar, A. (2015). John Dewey and His Philosophy of Education. *Journal of Education and Educational Development*, 2 (2), 191-201, p. 192.

¹⁵ Cf. Araújo, F., Avanzini, A., & de Araújo, J. (2005). Actividade e redenção - A Criança Nova em Maria Montessori. *Revista História da Educação*, 9 (18), 23-45, p. 25.

individual e a liberdade do aluno, na qual a disciplina é considerada uma consequência natural da boa organização do trabalho cooperativo e do clima moral da sala de aula.¹⁶

A educação, de um modo geral, beneficiou significativamente destes contributos, permitindo estabelecer uma relação mais aberta entre alunos e professores, deixando de se fundamentar em lógicas de repressão e submissão.

A importância dos modelos de ensino centrados nos alunos

A transformação do paradigma educativo nas últimas décadas tem sido marcada pela passagem de modelos centrados no professor para abordagens centradas no aluno. Esta mudança resulta de um crescente reconhecimento da importância do envolvimento ativo dos estudantes na construção do seu conhecimento, tal como defendido por vários autores e organismos internacionais, nomeadamente a UNESCO¹⁷ e a OCDE¹⁸, que reforçam a necessidade de desenvolver competências como o pensamento crítico, a colaboração e a aprendizagem ao longo da vida.

Os modelos de ensino centrados nos alunos representam uma mudança significativa na educação contemporânea, ao deslocar o foco do professor para o estudante como protagonista do processo de aprendizagem. Este paradigma reconhece que cada aluno possui características, ritmos, interesses e necessidades próprias, e que o envolvimento ativo é essencial para promover aprendizagens profundas e significativas. De igual forma, esta abordagem exige uma reconfiguração profunda do papel do professor – de transmissor de conteúdos para facilitador da aprendizagem – e da própria cultura escolar.

Segundo Freire, a aprendizagem é verdadeiramente eficaz quando o estudante participa ativamente na construção do conhecimento, em vez de ser um mero recetor passivo de informações. A centralidade do aluno permite desenvolver competências cognitivas, sociais e emocionais simultaneamente, preparando-o para enfrentar desafios do mundo contemporâneo com autonomia, pensamento crítico e criatividade.¹⁹

¹⁶ Cf. Santos, L. (2003). *A educação nova, a escola moderna e a construção da pessoa. Desenvolvimento, cidadania, educação e liberdade*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade Nova de Lisboa, p. 82.

¹⁷ Cf. UNESCO (2021). *Education for Sustainable Development: A Roadmap*. Paris: UNESCO, p. 28.

¹⁸ Cf. OCDE (2018). *The Future of Education and Skills 2030*. Paris: OECD Publishing, p. 4.

¹⁹ Cf. Pereira, T., & Sartori, J. (2020). Educação, diálogo e prática da liberdade em Paulo Freire: revisitando a pedagogia do oprimido. *Revista Espaço Pedagógico*, 27 (3), 644-664, p. 646.

Por sua vez, Tomlinson salienta que os modelos centrados nos alunos promovem a personalização da aprendizagem, permitindo que cada estudante avance ao seu ritmo e explore conteúdos que sejam relevantes para a sua experiência e para os seus interesses.²⁰ Esta abordagem aumenta a motivação e o envolvimento do aluno, fatores fundamentais para a retenção de conhecimentos e para o desenvolvimento de competências duradouras.

A aprendizagem cooperativa, a Aprendizagem Baseada em Problemas e o Ensino Baseado em Projetos são exemplos de estratégias centradas no aluno. Johnson e Johnson destacam que a aprendizagem cooperativa melhora o desempenho acadêmico, a capacidade de comunicação e as competências sociais²¹, enquanto Hmelo-Silver evidencia que a Aprendizagem Baseada em Problemas favorece o pensamento crítico, a resolução de problemas e a autonomia.²² Por sua vez, Thomas refere que o Ensino Baseado em Projetos integra várias áreas do conhecimento e promove a ligação entre teoria e prática, tornando a aprendizagem mais significativa.²³

Além do desenvolvimento acadêmico, os modelos centrados nos alunos têm um impacto positivo no plano afetivo e emocional. Durlak e os seus colaboradores demonstram que a aprendizagem socioemocional, integrada em práticas centradas no aluno, aumenta a autoestima, a empatia, a autorregulação e a capacidade de trabalhar em grupo. A criação de ambientes colaborativos e respeitadores permite que os alunos se sintam valorizados e seguros, favorecendo a confiança e o interesse pela aprendizagem.²⁴

O lugar do aluno na sala de aula e a importância da disciplina de EMRC

A reflexão sobre o papel do aluno na sala de aula constitui uma questão central em qualquer abordagem pedagógica contemporânea. Durante grande parte da história da

²⁰ Cf. Tomlinson, C. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria: ASCD, p. 6-7.

²¹ Cf. Johnson, D., & Johnson, R. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379, p. 365.

²² Cf. Hmelo-Silver, C. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn?. *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266, p. 236.

²³ Cf. Thomas, J. (2000). *A Review of Research on Project-Based Learning*. San Rafael, CA: The Autodesk Foundation, p. 6.

²⁴ Cf. Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432, p. 406.

educação, o estudante foi compreendido essencialmente como recetor passivo de informação, inserido numa lógica transmissiva em que a autoridade do professor se sobrepunha à participação ativa do discente. No entanto, a evolução das conceções pedagógicas trouxe para o centro do debate a necessidade de considerar o aluno como sujeito ativo, responsável pela construção do seu próprio conhecimento.

O papel do estudante em sala de aula é hoje concebido numa perspetiva integradora que valoriza não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também as dimensões afetiva, relacional, ética e espiritual. Assim, a sala de aula deve constituir um espaço de diálogo, participação e corresponsabilidade, onde o aluno é incentivado a questionar, colaborar e interligar os conteúdos aprendidos com a sua realidade quotidiana.

Neste contexto, a disciplina de EMRC assume uma particular relevância, uma vez que os seus conteúdos, organizados em torno de eixos como a identidade pessoal, a relação interpessoal, a dimensão ética e o sentido religioso da vida, contribuem para a formação integral do aluno.

A ligação entre o papel do aluno e os conteúdos da EMRC torna-se evidente ao analisarmos algumas das temáticas abordadas nos diferentes ciclos de ensino. Questões como o respeito pela dignidade da pessoa humana, a promoção da justiça social, a valorização da solidariedade e a construção da paz constituem não apenas conteúdos programáticos, mas também desafios concretos que exigem a participação ativa do estudante. Ao refletir sobre estas temáticas, o aluno não se limita a adquirir conhecimentos, mas é chamado a posicionar-se, confrontar opiniões e desenvolver atitudes que o capacitam para uma cidadania crítica e responsável.

Do ponto de vista pedagógico, a disciplina de EMRC valoriza metodologias que colocam o aluno no centro do processo. O trabalho de grupo, os debates, a análise de testemunhos e a realização de projetos são exemplos de práticas que estimulam a cooperação, o pensamento crítico e a capacidade de argumentação. Johnson e Johnson salientam que a aprendizagem cooperativa não só melhora o desempenho académico, como também desenvolve competências sociais e emocionais essenciais para a vida em comunidade.²⁵ Estas práticas reforçam a ideia de que o lugar do aluno na sala de aula não deve ser de passividade, mas de participação ativa e corresponsável.

²⁵ Cf. Johnson, D., & Johnson, R. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379, p. 365.

Outro contributo relevante da EMRC é a promoção de um espaço de diálogo intercultural e inter-religioso. Num contexto globalizado e plural, a disciplina ajuda os alunos a desenvolver o respeito pela diferença e a capacidade de convivência pacífica, aspetos fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e solidária, favorecendo a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com valores universais.

Além disso, a dimensão afetiva e emocional da aprendizagem não pode ser descurada. Estudos de Durlak demonstram que programas educativos que integram a dimensão socio emocional contribuem significativamente para a autoestima, empatia e bem-estar dos alunos.²⁶ Ao criar um espaço seguro e de confiança, EMRC permite que cada estudante se sinta valorizado e ouvido, reforçando a sua identidade e capacidade de expressão. Assim, o lugar do aluno na sala de aula configura-se como protagonista de um percurso de crescimento integral.

Em conclusão, a centralidade do aluno no processo educativo ganha expressão concreta na disciplina de EMRC, em que os conteúdos programáticos são apresentados como oportunidades de reflexão, diálogo e ação. O estudante é convidado a relacionar o saber com a sua vida, a assumir responsabilidade pelo seu crescimento e a projetar-se como cidadão ativo e solidário. O lugar do aluno na sala de aula deixa, assim, de ser o de mero recetor de conteúdos e transforma-se no de sujeito ativo, corresponsável e protagonista de uma educação integral que abrange todas as dimensões da pessoa humana.

²⁶ Cf. Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432, p. 406.

III. TERRENO E CONTEXTO

Enquadramento geográfico e sociocultural

A presente Prática de Ensino Supervisionado (PES), realizada no âmbito do Mestrado em Ciências Religiosas, decorreu ao longo do ano letivo 2024/2025, tendo como instituição de acolhimento a Escola Básica e Secundária da Sobreira, sede do Agrupamento de Escolas de Sobreira, situada no concelho de Paredes, distrito do Porto, integrada na unidade territorial NUTS III da Área Metropolitana do Porto.

A escola localiza-se na freguesia de Sobreira, embora a sua área de abrangência se estenda, de forma significativa, às freguesias vizinhas de Recarei e Aguiar de Sousa, de onde provém uma parte substancial do seu corpo discente. Esta realidade traduz-se numa demografia escolar marcada por uma dispersão territorial que, apesar de inserida num contexto predominantemente rural, tem vindo a ser progressivamente influenciada pela proximidade com os grandes centros urbanos da região – nomeadamente o Porto, Valongo e Paredes – potenciada pelo desenvolvimento das redes de transporte e comunicação. Esta dinâmica de mobilidade, que caracteriza o território envolvente, tem vindo a alterar, ainda que de forma gradual, o perfil socioeconómico da população residente, conferindo à escola um carácter misto entre o rural e o urbano.

No plano social, as famílias dos alunos pertencem, em larga medida, a um estrato socioeconómico intermédio, com níveis de instrução geralmente correspondentes à escolaridade obrigatória. Este dado, embora limite por vezes o capital cultural disponível no seio familiar, não inviabiliza, na maioria dos casos, uma valorização da escola como espaço de mobilidade social e de progresso educativo. Assim, é possível reconhecer nesta comunidade escolar um contexto favorável à promoção de aprendizagens significativas, mesmo quando condicionadas por fatores variáveis.

Caracterização da escola e do agrupamento

A Escola Básica e Secundária da Sobreira foi edificada em 1987, funcionando como o principal polo educativo do Agrupamento de Escolas de Sobreira, ao qual pertencem ainda a Escola Básica de Recarei, a Escola Básica nº 1 de Sobreira e o Jardim de Infância de Pulgada, localizado na freguesia de Aguiar de Sousa. Esta rede permite uma articulação vertical do percurso escolar dos alunos, assegurando a

continuidade pedagógica desde a educação pré-escolar até ao final do ensino secundário.

Segundo dados constantes no Projeto Educativo do Agrupamento 2024-2027, o número total de alunos tem-se mantido estável, situando-se na ordem dos 962 alunos no ano letivo anterior. A maior concentração de discentes verifica-se no 1º ciclo do ensino básico, seguido do 3º ciclo.

A introdução do ensino secundário é relativamente recente, tendo-se iniciado no ano letivo de 2019/2020. Desde então, ainda que com um número reduzido de turmas e alunos, tem-se verificado uma procura crescente por esta oferta formativa, o que reflete um investimento da escola e do agrupamento na diversificação e alargamento da sua missão educativa. No presente ano letivo, a oferta curricular no ensino secundário contempla os Cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias e de Línguas e Humanidades, permitindo que os alunos prossigam estudos no ensino superior ou optem por percursos profissionais mais especializados.

A missão institucional definida no Projeto Educativo refere que o agrupamento visa “contribuir para o desenvolvimento humano, social e científico dos seus alunos, através da prestação de um serviço educativo de qualidade à comunidade em que se insere” (EBSS, 2023:14). Esta missão está inteiramente alinhada com os princípios orientadores estabelecidos no documento de referência Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2017), onde se destaca a formação integral do aluno nas suas múltiplas dimensões: cognitiva, ética, estética, cívica e relacional.

Para concretizar estes objetivos, a escola tem vindo a apostar em projetos educativos diversificados e integradores²⁷. Destacam-se iniciativas como o Eco Clube, o projeto de voluntariado Alma Solidária, o eTwinning (programa europeu de colaboração entre escolas), bem como o Desporto Escolar. Estas iniciativas promovem competências transversais e favorecem uma cultura escolar de participação, compromisso social e cidadania ativa, sendo expressão do princípio da autonomia pedagógica e organizacional, consagrado no Decreto-Lei nº 54/2018 e nº 55/2018.

²⁷ Informação disponível no site da EBSS: <http://www.agrupamentoescolassobreira.org/>, acessido a 22 de outubro de 2024.

Caracterização da turma de intervenção

O estágio docente realizou-se junto de uma turma do 7º ano de escolaridade, composta por 14 alunos, dos quais 8 são do sexo masculino e 6 do sexo feminino. No que se refere às idades, estas distribuem-se entre os 12 e os 13 anos, sendo que a maioria dos alunos contava 12 anos à data do início da intervenção pedagógica. Esta faixa etária corresponde a uma fase particularmente sensível do desenvolvimento, marcada por profundas transformações cognitivas, emocionais e sociais, que exigem do professor uma abordagem pedagógica diferenciada e atenta à singularidade de cada aluno.

Geograficamente, os alunos residem nas freguesias já mencionadas: 11 em Recarei e 3 em Aguiar de Sousa, refletindo a distribuição territorial do agrupamento. Em termos socioculturais, os alunos provêm de famílias com um perfil socioeconómico médio, cujos encarregados de educação possuem, na sua maioria, as habilitações mínimas obrigatórias. O encarregado de educação é, em 10 dos 14 casos, a mãe do aluno, o que traduz a prevalência da mulher como figura de referência e acompanhamento escolar no seio familiar.

A turma revela-se heterogénea ao nível das aprendizagens, do comportamento e da autonomia. Esta diversidade manifesta-se nos diferentes ritmos de trabalho, nas capacidades de concentração e nas estratégias de estudo adotadas. A maioria dos alunos demonstra interesse, empenho e regularidade no cumprimento das tarefas escolares, denotando uma postura positiva face à disciplina. Apesar disso, alguns casos pontuais exigem maior acompanhamento e diferenciação pedagógica, sobretudo em contextos de dificuldades específicas de aprendizagem ou de saúde.

Do ponto de vista das práticas de estudo e segundo uma ficha biográfica aplicada em contexto de aula, nove alunos referem estudar diariamente, dois semanalmente e três apenas nas vésperas de testes. Todos estudam em casa: nove contam com o apoio dos pais, um recorre a explicações privadas e quatro não possuem qualquer tipo de apoio externo, o que poderá ter implicações no seu desempenho académico.

Relativamente à saúde e bem-estar, importa destacar que quatro alunos apresentam problemas visuais, um aluno sofre de alergia alimentar, um aluno possui uma condição relacionada com a coagulação sanguínea e um aluno apresenta um quadro de mutismo seletivo. Estes dados exigem, por parte da escola e do docente, uma atenção

redobrada, garantindo-se a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades específicas destes alunos, em conformidade com os princípios da educação inclusiva (DL 54/2018).

Por fim, é de salientar que, quando questionados sobre as suas expectativas futuras, a maioria dos alunos manifestou o desejo de ingressar no ensino superior, embora cinco ainda não tenham definido o seu percurso. Esta orientação revela uma atitude positiva face à escolarização e uma expectativa de mobilidade social ascendente, o que constitui um dado encorajador no âmbito da ação educativa.

IV. INTERVENÇÃO

Enquadramento geral da unidade letiva

A unidade letiva intitulada “As Origens”, pertencente ao programa da disciplina de EMRC para o 7.º ano de escolaridade, constitui uma das propostas curriculares mais desafiadoras e abrangentes no que concerne à abordagem das grandes questões fundacionais da existência humana relacionando religião e ciência.

Esta unidade, que inaugura o percurso anual da disciplina e propõe-se explorar, de forma dialógica, os diferentes discursos explicativos sobre a origem do universo, da vida e do ser humano, promovendo uma integração crítica entre o conhecimento científico e a dimensão espiritual e religiosa da realidade.

Durante a Prática de Ensino Supervisionado, realizada na Escola Básica e Secundária da Sobreira, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Sobreira, no concelho de Paredes, esta unidade constituiu a primeira temática abordada com a turma de 7.º ano atribuída.

Esta circunstância revestiu-se de especial importância, uma vez que permitiu iniciar o ano letivo com uma proposta de trabalho que, para além de significativa do ponto de vista curricular, se revelou pedagógica e formativamente relevante, por mobilizar o interesse dos alunos e favorecer a criação de um ambiente propício ao diálogo e à aprendizagem colaborativa.

Conteúdos trabalhados e articulação interdisciplinar

As Aprendizagens Essenciais associadas à unidade As Origens propõem cinco grandes eixos de desenvolvimento que orientaram o planeamento, a lecionação e a avaliação das aulas:

- Identificação das principais teorias científicas sobre a origem do universo e do ser humano, nomeadamente a teoria do Big Bang e a Teoria da Evolução das Espécies de Charles Darwin²⁸;

²⁸ Informação disponível em inistério da Educação - https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/emrc_3c_7a.pdf, acedido a 4 de Agosto de 2025.

- Discussão crítica entre os dados da ciência e as diferentes experiências religiosas acerca da origem do universo, do ser humano e do sentido da vida²⁹;
- Conhecimento das visões religiosas da Criação, com especial enfoque na mensagem bíblica e outras tradições religiosas³⁰;
- Reconhecimento da excecionalidade da pessoa humana, conforme a perspetiva teológica da imagem e semelhança de Deus³¹;
- Adoção de atitudes de responsabilidade social face à natureza e à humanidade, numa lógica de ecologia integral³²;

Esta unidade revela uma estrutura interdisciplinar, permitindo articular a reflexão proposta em EMRC com áreas como Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas, História, Geografia, Filosofia, Cidadania e Desenvolvimento, entre outras. Tal articulação possibilita uma compreensão global e integrada da realidade, permitindo aos alunos aceder ao conhecimento através de múltiplas linguagens: científica, filosófica, simbólica e religiosa e reconhecer a complementaridade entre os diversos saberes, nunca como opostos, mas como complementares, na medida em que as várias ciências respondam a perguntas diferentes e a perspetivas diferentes da mesma realidade.

Valores humanos, ética e cidadania

A abordagem da temática das origens não se limita a uma descrição factual ou histórica, mas propõe uma leitura existencial e ética da realidade. Assim, foi possível, ao longo da lecionação, integrar de forma transversal valores fundamentais da tradição cristã e da ética universal, como:

- O respeito pela dignidade intrínseca da pessoa humana, independentemente da sua origem, convicções ou condição;

²⁹ Informação disponível em Ministério da Educação - https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/emrc_3c_7a.pdf, acedido a 4 de Agosto de 2025.

³⁰ Informação disponível em Ministério da Educação - https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/emrc_3c_7a.pdf, acedido a 4 de Agosto de 2025.

³¹ Informação disponível em Ministério da Educação - https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/emrc_3c_7a.pdf, acedido a 4 de Agosto de 2025.

³² Informação disponível em Ministério da Educação - https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/emrc_3c_7a.pdf, acedido a 4 de Agosto de 2025.

- O reconhecimento do ser humano como ser relacional e espiritual, capaz de amar, criar, cuidar e transformar o mundo;
- A valorização da vida como dom e responsabilidade, promovendo atitudes de cuidado com a criação, conforme proposto na encíclica *Laudato Si*³³ do Papa Francisco;
- O desenvolvimento de uma consciência ética e ecológica, orientada para a justiça, a sustentabilidade e a solidariedade.

Neste sentido, a unidade permitiu uma abordagem profunda à ética do cuidado, tanto em relação ao outro como à casa comum e o cuidado da casa comum como forma de cuidado do outro e de amar outro, suscitando nos alunos uma percepção da sua responsabilidade enquanto sujeitos morais inseridos numa teia de relações que os transcende.

Foram ainda promovidos debates orientados sobre o sentido da vida, a partir de interrogações fundamentais como o Porquê da Criação? Quem somos? De onde vimos? Qual o nosso lugar no universo? Estas questões, tratadas de modo adequado à maturidade dos alunos do 7.º ano, fomentaram o desenvolvimento do pensamento crítico, a expressão pessoal fundamentada e a formação da consciência moral.

Impacto pedagógico da unidade letiva

A unidade letiva *As Origens* revelou-se, assim, uma proposta didática rica, transversal e profundamente formativa, capaz de suscitar nos alunos curiosidade epistemológica, espírito crítico, abertura ao transcendente e compromisso ético com o mundo. A sua lecionação, enquanto primeira abordagem à disciplina no ano letivo, constituiu um momento de especial importância na construção da relação pedagógica com a turma, favorecendo a criação de um ambiente de confiança, diálogo e escuta, onde a riqueza e o conhecimento se conseguem com a convicção profunda dos alunos de que é a soma de todos e dos saberes e perspectivas de todos que alcançamos o verdadeiro conhecimento. Esta convicção é a base do tema deste Relatório Final de da PES.

³³ Informação disponível em https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html, acessado a 7 de Agosto de 2025.

Do ponto de vista pessoal e profissional, a experiência de planejar, dinamizar e avaliar esta unidade permitiu-me consolidar competências didático-pedagógicas, aprofundar a compreensão da articulação entre fé e razão e confirmar o valor da disciplina de EMRC na formação integral dos alunos.

A unidade letiva *As Origens* mostra, portanto, que é possível – e necessário – educar para a complexidade, para o sentido e para a esperança, promovendo uma visão do ser humano como cooperador da Criação, dotado de dignidade, responsabilidade e liberdade. A sua implementação revelou-se, não apenas uma etapa formativa da prática letiva, mas um contributo efetivo para a formação de cidadãos conscientes, críticos, compassivos e comprometidos com o bem comum.

A sala de aula como microcosmo da criação: Aluno, professor e a turma

A reflexão teológica e antropológica proposta na unidade letiva *As Origens*, ao abordar o lugar do ser humano na Criação, abre a possibilidade de uma leitura simbólica e pedagógica da sala de aula enquanto microcosmo da Criação. Esta metáfora, longe de ser meramente retórica, reveste-se de uma fecundidade epistemológica e formativa particularmente pertinente no contexto educativo atual. Assim como, na tradição bíblica, o universo é concebido como uma realidade relacional e harmoniosa, onde cada ser tem o seu lugar e a sua função, também a sala de aula pode ser pensada como um espaço vital onde diferentes sujeitos, alunos e professores, interagem, crescem e transformam-se mutuamente.

Esta visão assume o pressuposto de que educar não é apenas transmitir conteúdos, mas sobretudo gerar relações: relações consigo mesmo, com os outros, com o conhecimento e com o mundo. À semelhança da Criação, onde a diversidade dos seres não compromete, mas antes enriquece a unidade do todo, também a diversidade de ritmos, competências, experiências e perspetivas no seio da turma não é um obstáculo à aprendizagem, mas sim a sua principal riqueza. A sala de aula torna-se, assim, um laboratório da convivência humana e da construção partilhada do conhecimento, onde o processo educativo se realiza numa dinâmica colaborativa onde todos juntos atingimos as aprendizagens essenciais previstas, orientados pelo docente.

Neste contexto, o aluno não é um recetor passivo de informações, mas um sujeito ativo de aprendizagem, que se descobre e constrói na relação com os colegas e com o professor. Por sua vez, o professor não é mero transmissor de conteúdos, mas mediador de sentido, facilitador de processos, cuidador de relações. A turma, enquanto corpo coletivo, assume-se como comunidade de aprendizagem e de vida, onde o conhecimento se constrói num ambiente de confiança, partilha e colaboração. Esta conceção vai ao encontro da pedagogia dialógica de Paulo Freire, que defendia que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo”³⁴.

Partindo deste quadro conceptual, a prática letiva da unidade *As Origens* assentou em metodologias de aprendizagem ativa, valorizando a cooperação, o pensamento crítico e a experiência significativa.

Assim, ao trabalhar a unidade letiva *As Origens*, tornou-se possível fazer emergir, não apenas conteúdos sobre a origem do universo e da vida, mas sobretudo um *ethos* educativo centrado no cuidado, na escuta, na colaboração e na dignidade de cada pessoa.

A analogia entre a Criação e a sala de aula revelou-se mais do que uma metáfora, tornou-se um horizonte de sentido que norteou a prática pedagógica e a reflexão sobre o papel da disciplina de EMRC na formação integral dos alunos e o papel do professor e dos alunos na sala de aula. Neste microcosmo educativo, cada gesto de escuta, cada palavra partilhada e cada saber construído colaborativamente tornam-se expressão concreta da vocação humana à relação, ao cuidado e à comunhão que é o cerne e a matriz das aprendizagens essenciais previstas para a disciplina.

A analogia entre a Criação e a sala de aula encontra eco em várias passagens bíblicas que sublinham a dimensão comunitária, relacional e colaborativa da existência humana. Desde o início, o relato da Criação em *Génesis* apresenta o ser humano como criado à imagem e semelhança de Deus³⁵, conferindo-lhe uma dignidade única e uma vocação relacional. Tal como no Éden, onde o ser humano é chamado a cultivar e guardar o jardim³⁶, também na sala de aula cada aluno é convidado a cuidar do ambiente educativo e a participar ativamente na construção de um espaço comum de crescimento

³⁴ Freire, P. (1972). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 79.

³⁵ Cf. Gn 1,26-27

³⁶ Cf. Gn 2,15

e de vida. O professor, neste sentido, desempenha um papel análogo ao do guardião do jardim, não como proprietário, mas como cuidador que promove condições para que a vida floresça em harmonia.

A metáfora do corpo, utilizada por São Paulo na Primeira Carta aos Coríntios³⁷, é igualmente iluminadora para pensar a sala de aula como microcosmo da criação. Assim como o corpo possui muitos membros, cada um com a sua função própria, mas todos necessários para a saúde do todo, também a turma se organiza como comunidade plural onde a diferença não é ameaça, mas riqueza. Nesta lógica, a diversidade de ritmos, talentos e experiências torna-se elemento vital do processo educativo, pois só na interação entre diferenças é possível alcançar a plenitude da aprendizagem. O professor e os alunos assumem-se, então, como membros de um mesmo corpo que só cumpre a sua vocação se cada parte contribuir de acordo com aquela que é a sua singularidade.

Por fim, a experiência educativa ganha ainda maior densidade teológica quando iluminada pelo mandamento novo de Jesus: “Amai-vos uns aos outros como Eu vos amei”³⁸. Este amor que é serviço, que se traduz em gestos concretos de cuidado, de escuta e respeito mútuo, constitui o princípio vital que pode transformar a sala de aula num verdadeiro espaço de comunhão. Cada ato de atenção ao outro, cada colaboração em tarefas comuns e cada gesto de solidariedade entre colegas tornam-se expressão concreta desse amor que, na tradição cristã, é a fonte e a plenitude de todo o processo educativo.

Deste modo, a leitura bíblica reforça a compreensão da sala de aula como microcosmo da Criação, onde a dignidade, a diversidade e o amor são fundamentos não apenas espirituais, mas também pedagógicos, permitindo que a disciplina de EMRC se revele como lugar privilegiado de formação integral da pessoa. Tal como afirma o Papa Francisco dirigindo-se aos educadores: “o educador é uma testemunha que não oferece os seus conhecimentos mentais, mas as suas convicções, o seu compromisso com a vida.”³⁹

³⁷ 1 Cor 12,12-27

³⁸ Jo 13,34

³⁹ Informação disponível em <https://www.vaticannews.va/pt/papa/news/2023-01/papa-francisco-intencao-oracao-janeiro-educadores-ato-amor.html>, acessado em 2 de Setembro de 2025.

Antropologia teológica e a Unidade letiva As Origens

A unidade letiva As Origens possui uma densidade teológica que importa destacar para além da sua relevância pedagógica. A questão central que a atravessa é antropológica: quem é o ser humano e qual o seu lugar no cosmos e na história da salvação? Esta interrogação, fundamental na tradição cristã, encontra-se no núcleo daquilo que a antropologia teológica propõe. Segundo Karl Rahner, a autocompreensão humana só se torna inteligível à luz da autocomunicação de Deus⁴⁰. O homem é um “sujeito transcendental”⁴¹, aberto ao infinito, capaz de acolher a graça como constitutiva da sua própria existência. Assim, os conteúdos trabalhados na unidade não se reduzem a uma visão descritiva da origem do universo, mas abrem o horizonte da relação fundante entre criatura e Criador, que confere dignidade e sentido à existência.

Na mesma linha, Hans Urs von Balthasar recorda que a verdade do ser humano não se compreende fora da lógica do dom, como afirma: “Um ser aparece, dá-se uma epifania: nisto é belo e torna-nos felizes. Ao aparecer, doa-se: é bom. E ao doar-se exprime-se, desvela-se: é verdadeiro”⁴². Criado à “imagem e semelhança de Deus”⁴³, o homem é chamado a viver como um dom, onde liberdade e responsabilidade se entrelaçam no cuidado pela criação e no amor ao próximo. Esta mundividência teológica-cristã ressalta a excecionalidade da pessoa humana e a sua missão de cultivar e guardar o jardim do mundo, já presente no livro do Génesis. Os conhecimentos propostos, portanto, não se limitam a um saber religioso ou científico, mas procuram formar capacidades de leitura crítica da realidade, conjugando fé e razão, e atitudes de cuidado, responsabilidade e compromisso ético com o mundo.

Deste modo, a unidade letiva apresenta-se como um espaço de iniciação ao pensamento teológico em chave antropológica: convida os alunos a reconhecerem-se como seres relacionais, portadores de uma vocação à comunhão, dotados de liberdade, mas também de responsabilidade diante de Deus, dos outros e da criação. São chamados a serem um dom. O itinerário pedagógico, delineado nas aprendizagens previstas para a unidade letiva, procura despertar nos alunos e alunas não só a aquisição de conteúdos,

⁴⁰ Cf. Karl Rahner, *Curso fundamental sobre la fe. Introducción al concepto de cristianismo*, trad. Raúl Gabás, Barcelona, Editorial Herder, 2007, p. 159-162.

⁴¹ Karl Rahner, *Curso fundamental sobre la fe. Introducción al concepto de cristianismo*, trad. Raúl Gabás, Barcelona, Editorial Herder, 2007, p. 62.

⁴² H. U. V. BALTHASAR, *Intento de resumir mi pensamiento*, in *Communio* (ed. Espanhola), Madrid, Año X (1988/4), p. 286-287.

⁴³ (Gn 1,26)

mas também a capacidade de se situarem na complexidade da existência e de assumirem atitudes de gratuidade, diálogo e cuidado. Trata-se, essencialmente, de uma proposta de formação integral que reflete uma antropologia teológica cristã, enraizada na dignidade da pessoa humana e na sua abertura ao Mistério de Deus presente na beleza da Criação.

Estratégias e dinâmicas utilizadas

No contexto da PES realizada na Escola Básica e Secundária da Sobreira, a leção da unidade letiva “As Origens”, dirigida a uma turma do 7.º ano de escolaridade, configurou-se como uma oportunidade privilegiada para a experimentação, consolidação e reflexão crítica sobre estratégias pedagógicas centradas na cooperação e na colaboração, na partilha e no envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. A unidade, de natureza interdisciplinar e de elevada densidade formativa, exigia não apenas o domínio dos conteúdos programáticos, mas também a construção de ambientes de aprendizagem que valorizassem o diálogo, o questionamento e a experiência coletiva.

Inspirado nos princípios da pedagogia de projeto, da aprendizagem cooperativa e na própria lógica relacional subjacente à disciplina de EMRC, optei por uma organização sistemática das aulas em torno de estratégias ativas, tarefas colaborativas e momentos de reflexão partilhada, que garantissem o envolvimento progressivo de todos os alunos, respeitando os seus ritmos e estilos de aprendizagem.

Estrutura intencional das aulas: Um itinerário pedagógico

Cada aula seguiu um itinerário pedagógico, uma espécie de matriz constante, estruturado em três momentos distintos, mas interligados:

- **Introdução breve e orientadora:** o início de cada aula era marcado por um acolhimento dos alunos à entrada da sala, seguido da redação do sumário no quadro e de uma breve exposição introdutória que servia para enquadrar o tema, recuperar aprendizagens anteriores e motivar os alunos. Esta introdução, muitas vezes em forma de diálogo orientado, funcionava como uma “abertura de horizonte”, oferecendo à turma um ponto de partida claro.
- **Desenvolvimento a partir de tarefas colaborativas:** a segunda parte da aula era dedicada ao trabalho prático, preferencialmente realizado em pares ou pequenos

grupos, com recurso a diversas metodologias – exploração de excertos bíblicos e científicos, análise de bandas desenhadas, construção de esquemas visuais, debate de ideias, preenchimento de quadros de síntese, produção simbólica ou criativa e, também, as tarefas propostas no manual da disciplina. Estes momentos ocupavam a maior parte da sessão e permitiam aos alunos descobrir ativamente o conhecimento, apoiando-se mutuamente.

- Síntese e partilha em plenário: a última fase da aula consistia na partilha dos resultados e conclusões em grande grupo, conduzida e sistematizada pelo professor. Este momento não era apenas recapitulativo: tratava-se de um espaço de validação do conhecimento construído e das aprendizagens, promovendo a coesão do grupo, o reconhecimento das contribuições individuais e a consolidação das aprendizagens essenciais. Tentando estimular e validar a experiência e a partilha de todos os alunos.

Este modelo sequencial, do individual para o coletivo, do par para o grupo, do grupo para a turma, não só respeitava a diversidade dos alunos como criava um ambiente estruturado e previsível, propício ao desenvolvimento de competências cognitivas, relacionais e éticas.

Descrição e exemplificação das dinâmicas aplicadas

A escolha das estratégias e dinâmicas aplicadas em aula resultou de uma intencionalidade pedagógica clara, como se ilustra nos exemplos seguintes:

- Dinâmica da “Teia” (Aula 1 – 25/09/2024): na aula de acolhimento, foi realizada uma dinâmica simbólica com um novelo de lã, em que cada aluno, ao apresentar-se, lançava o fio a outro colega, construindo assim uma teia de relações visível no espaço da sala. Esta atividade teve um duplo objetivo – promover o conhecimento mútuo e reforçar simbolicamente a interdependência e o papel de cada aluno na comunidade de aprendizagem, ao jeito sinodal.

A análise crítica desta primeira aula evidencia a relevância da escolha metodológica. A dinâmica da “teia”, preparada no plano de aula⁴⁴, em anexo, e concretizada na prática, constituiu não apenas um momento lúdico e de acolhimento, mas sobretudo um exercício pedagógico colaborativo de grande alcance. Ao promover o

⁴⁴ Consultar anexo 1.

conhecimento interpessoal, o diálogo e a valorização das diferenças, criou-se um ambiente propício à participação e à construção conjunta do saber. A interdependência simbolizada pelo novelo de lã mostrou-se eficaz para desenvolver o sentido de pertença e de corresponsabilidade na turma, em consonância com uma pedagogia inspirada nos princípios da sinodalidade e da cooperação.

A observação registada no relatório de aula, presente no portefólio da PES, confirma que a participação ativa dos alunos – e também dos professores presentes – reforçou o laço comunitário e consolidou a relação pedagógica. A abertura de espaço para a partilha de experiências pessoais, bem como o preenchimento da ficha biográfica, completaram este processo, dando a cada aluno a oportunidade de se apresentar de forma integral. Este conjunto de estratégias permitiu inaugurar a disciplina de EMRC como um espaço de encontro, diálogo e valorização da diversidade. Em termos críticos, pode afirmar-se que a dinâmica favoreceu um clima relacional positivo e que, ao estimular a cooperação e a corresponsabilidade, mostrou-se coerente com os objetivos da prática de ensino supervisionada e com a perspetiva de uma educação humanista, integral e colaborativa/participativa.

- Trabalhos de grupo sobre os relatos da Criação (Aula 4 – 16/10/2024)⁴⁵: após a leitura da banda desenhada sobre o texto bíblico do Livro do Génesis, os alunos foram divididos em três grupos. Cada grupo analisou uma questão distinta com base nas tarefas propostas pelo manual da disciplina, respondendo a perguntas sobre o significado simbólico da Criação: a imagem de Deus no ser humano, o papel de Adão e Eva, e a missão confiada à humanidade. A partilha das conclusões em plenário evidenciou a importância do trabalho colaborativo, permitindo que os alunos sentissem que a sua voz e a sua interpretação eram valorizadas no processo de aprendizagem.

A análise crítica desta aula permite consolidar a escolha de algumas opções metodológicas adotadas. Ao ser feita leitura da banda desenhada, seguida do trabalho em grupos, permitiu que os alunos se aproximassem dos relatos bíblicos da Criação de forma acessível e dialogada, favorecendo não apenas a compreensão intelectual, mas também a apropriação simbólica da mensagem. O recurso a tarefas diferenciadas possibilitou que cada grupo explorasse dimensões centrais e diversificadas do texto do Génesis, fomentando o pensamento crítico e a

⁴⁵ Consultar anexo 2.

interpretação pessoal, ao mesmo tempo que se reconhecia o valor da complementaridade dos contributos individuais no seio da turma.

O relatório da aula sublinha que este tipo de trabalho colaborativo contribuiu para reforçar o espírito de grupo e a interação entre os alunos, evitando que alguém ficasse à margem do processo de aprendizagem. Além disso, a partilha em plenário consolidou as aprendizagens, estimulando a escuta ativa, o respeito pelas diferentes perspetivas e a construção conjunta do saber. Do ponto de vista crítico, pode afirmar-se que a estratégia foi adequada e eficaz, ainda que se tenha identificado a necessidade de uma melhor gestão do tempo para permitir um encerramento mais pausado e sistemático. Em termos pedagógicos, esta experiência confirma a relevância de dinâmicas de grupo que, ao promoverem a corresponsabilidade e o diálogo, se alinham com os objetivos de EMRC e com uma perspetiva educativa centrada na colaboração, no humanismo e na formação integral do aluno.

A análise crítica da aula permite destacar que a utilização de recursos experimentais e visuais revelou-se fundamental para despertar o interesse dos alunos e fomentar a sua curiosidade, tornando-os participantes ativos no processo de aprendizagem. As experiências com os balões foram particularmente significativas, pois possibilitaram uma compreensão concreta de conceitos mais complexos, como a expansão do universo e a explosão inicial do *Big-Bang*, promovendo um ambiente de descoberta e entusiasmo. Por outro lado, o recurso ao vídeo sobre a teoria da evolução contribuiu para reforçar a dimensão explicativa da ciência, recorrendo a um formato acessível e atrativo para os alunos, favorecendo a consolidação dos conteúdos abordados.

Todavia, importa sublinhar a necessidade de uma maior integração entre a componente expositiva e os momentos de diálogo construtivo, de modo a evitar a fragmentação das atividades e potenciar a reflexão crítica dos alunos. A articulação com o manual e o incentivo ao uso do quadro, identificados como aspetos a melhorar, são elementos relevantes para garantir uma aprendizagem mais equilibrada, que não dependa apenas da motivação momentânea gerada pelas atividades práticas, mas que também consolide os conteúdos de forma sistemática e progressiva

- Reflexão pessoal com socialização (Aula 3 – 08/10/2024)⁴⁶: a partir das perguntas existenciais “Quem sou?”, “Qual o sentido da minha vida?” e “Para onde vou?”, os alunos escreveram as suas respostas de forma individual, seguindo-se uma reflexão em pequenos grupos. A passagem da reflexão individual para o diálogo coletivo permitiu aprofundar a escuta ativa, fomentar o respeito pelas ideias dos colegas e reconhecer o valor da interioridade.

A análise crítica da aula permite realçar a pertinência da sequência metodológica adotada, que partiu da experiência individual dos alunos, passando pela partilha em pares, até ao diálogo em grande grupo. Esta progressão mostrou-se eficaz para estimular a interioridade, o questionamento pessoal e, simultaneamente, a valorização da dimensão comunitária da aprendizagem. A música de fundo, mencionada no relatório, revelou-se uma estratégia didática relevante, pois ajudou a criar um ambiente de recolhimento favorável à introspeção, potenciando a autenticidade das respostas e a disponibilidade dos alunos para partilhar as suas reflexões

Contudo, como o próprio relatório reconhece, seria desejável uma planificação mais detalhada do momento de reflexão pessoal, de modo a garantir um equilíbrio entre o tempo dedicado à interioridade e o espaço dado à partilha das conclusões. Uma estrutura mais definida poderia ter reforçado a articulação entre as dimensões antropológica, ética e religiosa que emergiram ao longo da aula, consolidando melhor os conteúdos e potenciando a ligação entre a experiência pessoal dos alunos e a mensagem teológica sobre o sentido da vida

- Atividades ao ar livre (Aula 10 – 27/11/2024)⁴⁷: a partir do *Cântico das Criaturas*, de S. Francisco de Assis, os alunos foram convidados a plantarem, em conjunto, um pinheiro no jardim da escola como símbolo deste cuidado mútuo pela criação e de uns pelos outros. A transição da teoria para a prática favoreceu a aquisição das aprendizagens essenciais, prevista para esta unidade letiva, na forma de apropriação real das mesmas.

Ao fazer a análise crítica desta aula, desde o plano ao relatório crítico, permite evidenciar a relevância pedagógica do gesto simbólico, uma vez que a plantação da árvore, associada à leitura do *Cântico dos Cânticos*, potenciou a ligação entre a

⁴⁶ Consultar anexo 4.

⁴⁷ Consultar anexo 5.

dimensão espiritual e a ação concreta no mundo, teoria e prática. A participação conjunta de alunos, professores e até de elementos da comunidade escolar reforçou o sentido de pertença e de corresponsabilidade, tornando a aprendizagem mais significativa e eficaz. Este tipo de prática educativa contribui não apenas para consolidar os conteúdos trabalhados ao longo da unidade letiva, mas também para incutir nos alunos valores de sustentabilidade, solidariedade e cuidado recíproco que foi possível verificar no cuidado e preocupação que os alunos demonstravam pela árvore plantada.

Apesar da eficácia e do impacto positivo da atividade, importa sublinhar que a continuidade pedagógica exige que este gesto simbólico seja integrado em práticas regulares de acompanhamento e reflexão, de modo a não se reduzir a um momento isolado, mas a constituir um verdadeiro itinerário formativo. Neste sentido, a plantação do pinheiro ganha relevância não apenas como ato pontual, mas como marco de um compromisso educativo contínuo com o cuidado da criação e com a vivência concreta dos valores trabalhados em sala de aula

Justificação das estratégias com base nas aprendizagens e perfil da turma

As estratégias selecionadas foram pensadas de forma a garantir a concretização das Aprendizagens Essenciais⁴⁸ da unidade letiva, nomeadamente:

- A identificação das teorias do Big-Bang e da evolução das espécies;
- O reconhecimento do sentido simbólico dos relatos religiosos sobre a Criação;
- A valorização da pessoa humana como obra-prima da criação;
- O compromisso ético com a natureza e o outro;
- A promoção da interdisciplinaridade entre ciência, religião, história, geografia e filosofia.

Ao mesmo tempo, estas estratégias permitiram responder adequadamente às características da turma: alunos com diferentes ritmos, níveis de motivação e perfis cognitivos, mas geralmente interessados em temas que envolvessem debate, criatividade

⁴⁸ Informação disponível em Ministério da Educação - https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/emrc_3c_7a.pdf ,
acedido a 10 de Agosto de 2025

e articulação com a atualidade. As tarefas colaborativas estimularam a motivação, promoveram o sentimento de pertença e facilitaram a integração dos alunos com maiores dificuldades, sem comprometer a profundidade do trabalho intelectual.

A opção por momentos de partilha orientada pelo professor revelou-se fundamental para garantir a mediação crítica do conhecimento, permitindo que os contributos dos alunos fossem organizados num quadro conceptual coeso e significativo que se tornava visível e claro na conclusão realizada no fim de cada aula para consolidação das aprendizagens.

A didática colaborativa ao serviço da formação integral

O conjunto de estratégias e dinâmicas aplicadas ao longo da unidade “As Origens” reflete uma aposta clara numa pedagogia ativa, relacional e transformadora, onde o aluno é sujeito e não objeto da aprendizagem, onde o aluno é o protagonista. A aula deixou de ser o espaço exclusivo da exposição e passou a ser o lugar do encontro, da experimentação, da escuta e da partilha. E talvez seja esta a grande diferença que reside na disciplina e na aula de EMRC.

Esta experiência confirmou que o trabalho colaborativo, mediado pelo docente, é um instrumento pedagógico privilegiado para atingir as aprendizagens essenciais, cultivar a interioridade, despertar o pensamento crítico e formar alunos mais conscientes, responsáveis e abertos ao diálogo inter-religioso, científico e cultural.

O sucesso da lecionação desta unidade, atestado pelo elevado nível de participação, motivação e apropriação dos conteúdos pelos alunos, revela que a construção do saber é tanto mais fecunda quanto mais for partilhada, mediada e vivida em comunidade.

V. ANÁLISE

A PES, desenvolvida ao longo de vários meses na Escola Básica e Secundária da Sobreira, no concelho de Paredes, permitiu o ensaio e a concretização de uma metodologia pedagógica centrada no aluno, orientada para a participação ativa, para o desenvolvimento da autonomia e para a construção colaborativa do conhecimento. Esta abordagem foi sustentada por uma intencionalidade educativa clara: fazer da disciplina de EMRC um espaço de diálogo, escuta e crescimento integral, à luz dos valores e da visão cristã do mundo e da vida.

A opção metodológica que norteou esta intervenção privilegiou dinâmicas de grupo, trabalho cooperativo, atividades lúdicas e reflexivas, bem como momentos de avaliação formativa e diagnóstica através de instrumentos digitais como o *Kahoot!* Esta escolha não foi neutra nem meramente funcional, mas assentou numa compreensão teológica e antropológica do ato educativo como um processo relacional e comunitário, em que o aluno é sujeito ativo da sua própria formação.

Resultados obtidos: Impacto das dinâmicas no envolvimento, participação e aprendizagem

Ao longo da intervenção pedagógica, e com base nos relatórios de aula, observação direta, análise da participação dos alunos nas atividades propostas, bem como nos dados recolhidos nos momentos de avaliação (nomeadamente através dos exercícios no *Kahoot!*, nos quais os alunos da turma obtiveram uma média de 90%), é possível concluir que as práticas implementadas tiveram um impacto amplamente positivo nos processos de ensino-aprendizagem.

Desde os primeiros momentos do estágio, nomeadamente com a dinâmica da “teia”, foi possível fomentar um ambiente de pertença e confiança, onde os alunos se sentiram acolhidos, ouvidos e valorizados. Esta estratégia, aparentemente simples, revelou-se essencial para criar uma predisposição positiva para a aprendizagem e uma identificação mais profunda com os objetivos da disciplina. Os alunos, creio que posso afirmar que, reconheceram o espaço da sala de aula como seu, e a disciplina como um tempo de construção de sentido, de partilha de experiências e de escuta ativa.

As dinâmicas implementadas ao longo da lecionação das várias unidades letivas, especialmente na unidade letiva *As Origens* promoveram uma forte articulação entre conteúdos científicos, dados religiosos e experiências pessoais dos alunos. A utilização de mapas mentais, atividades de reflexão pessoal e em grupo, visionamento de vídeos, leitura de textos bíblicos e de outras tradições religiosas, bem como o recurso a atividades avaliativas interativas, como o Kahoot, fomentaram uma participação ativa e um envolvimento crescente dos alunos, aquilo que poderemos chamar de “pedagogia em participação”⁴⁹.

A integração que foi feita entre diferentes abordagens como a abordagem expositiva, interrogativa, colaborativa, reflexiva e experiencial, permitiu respeitar os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, valorizando os saberes prévios dos alunos e promovendo uma progressiva apropriação crítica das aprendizagens. A sala de aula transformou-se, assim, num verdadeiro espaço de encontro e diálogo, onde o conhecimento não era imposto de forma unidirecional, mas construído em comunhão, em plenário, em ambiente sinodal.

É de destacar que os alunos, à medida que se sentiam mais integrados e envolvidos nas atividades, mostravam-se mais participativos, mais questionadores, e mais disponíveis para refletir sobre temas fundamentais como o sentido da vida, o valor da pessoa humana, o papel das religiões na sociedade e a construção da paz. Este aspeto comprova a relevância pedagógica e formativa das estratégias utilizadas, que favoreceram aprendizagens significativas, interdisciplinares e contextualizadas. Em determinado momento foi necessário, inclusive, moderar e equilibrar as intervenções de alguns alunos.

Limitações identificadas: Tensões e fragilidades do modelo colaborativo

Apesar do balanço globalmente positivo, é fundamental reconhecer com espírito crítico algumas limitações que emergiram ao longo da prática pedagógica. Em primeiro lugar, o modelo colaborativo e participativo, embora altamente enriquecedor, mostrou-se exigente do ponto de vista da gestão do tempo letivo. Com apenas 45 minutos

⁴⁹ Cf. Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-participação: a perspetiva educativa da Associação Criança*. Porto: Porto: Editora, p. 8

semanais com a turma, tornou-se por vezes difícil assegurar uma execução completa das atividades previstas, sobretudo aquelas que implicavam momentos de reflexão pessoal ou partilha em grupo.

A curta duração das aulas impõe uma pressão considerável sobre a planificação e requer um equilíbrio delicado entre momentos expositivos e momentos de interação. Muitas vezes, foi necessário adaptar as estratégias em tempo real ou prosseguir com determinada atividade em aulas subsequentes.

Adicionalmente, o sucesso das dinâmicas participativas depende de forma direta da qualidade da relação pedagógica estabelecida entre o professor e os alunos. Esta relação, por sua vez, exige tempo, presença e investimento emocional. O vínculo educativo ou a relação pedagógica professor-aluno não se constrói de forma mecânica nem automática; pelo contrário, é fruto de uma presença significativa, de uma escuta atenta, e de uma postura empática e constante, desde o acolhimento ao momento em que os ajudava a preparar o material para a aula seguinte e partilhava da ansiedade e nervosismo do momento de avaliação que preocupava os alunos nesse dia ou semana. Neste sentido, o modelo colaborativo exige uma maior envolvimento do professor na turma, implicando não apenas uma preparação cuidada das aulas, mas também um conhecimento aprofundado da realidade de cada aluno.

Outro aspeto limitativo prende-se com a diversidade de atitudes e níveis de maturidade no seio da turma. Nem todos os alunos estavam igualmente disponíveis para o trabalho em grupo ou para a partilha de experiências pessoais. Surgiram casos de resistência à participação, desinteresse pontual, ou mesmo dificuldades de cooperação entre pares, o que exigiu de mim uma mediação constante, bem como a capacidade de contornar bloqueios relacionais e reconduzir o grupo a uma dinâmica positiva.

Estas limitações, longe de descredibilizar o modelo, revelam a sua complexidade e a necessidade de um trabalho contínuo de ajustamento e afinação. Elas sublinham que a pedagogia da colaboração ou participativa não é uma técnica pronta a aplicar, mas um caminho que se faz com, e a partir dos alunos, exigindo do professor uma postura de discernimento constante.

Redefinição de abordagens: Caminhos para futuras intervenções

A partir da minha experiência vivida em estágio e da frequência no Mestrado em Ciências Religiosas, torna-se evidente a necessidade de repensar e aprofundar algumas das abordagens metodológicas, com vista a um aperfeiçoamento contínuo da prática pedagógica. Em primeiro lugar, é importante a diversificação das estratégias de ensino, de modo a integrar dinâmicas mais curtas e eficazes, capazes de respeitar o tempo disponível sem sacrificar a profundidade das aprendizagens. A alternância entre trabalho individual, pares, e grupo-turma, bem como a utilização mais intensiva de recursos tecnológicos e audiovisuais, poderá contribuir para uma maior eficácia pedagógica.

É importante, igualmente, a criação de espaços extracurriculares complementares, como clubes temáticos de EMRC, fóruns de diálogo e debate, oficinas de reflexão ou pequenos projetos de serviço comunitário que permitam alargar o tempo e a profundidade da relação educativa com os alunos, bem como consolidar os valores e aprendizagens promovidos na disciplina.

A centralidade conferida ao aluno, enquanto protagonista do seu próprio percurso educativo, deve ser preservada e aprofundada. A preocupação em garantir que os alunos se sintam verdadeiramente em casa na sala de aula, que percebam que as suas opiniões contam, que a sua história é valorizada, que a sua experiência é o ponto de partida e de chegada, esta preocupação deve permanecer como eixo estruturante da ação docente. O espaço educativo é, acima de tudo, espaço de humanização e de encontro, onde se aprende a ser com os outros.

Neste sentido, o modelo colaborativo proposto e testado ao longo da minha PES pode ser interpretado como uma verdadeira expressão pedagógica da sinodalidade proposta pelo Papa Francisco. A sinodalidade, entendida como um caminhar juntos⁵⁰, aplica-se não apenas à Igreja, mas também à escola, especialmente à sala de aula. Ao ensinar com os alunos, e não apenas para os alunos, o professor assume o papel de facilitador do caminho, de companheiro de estrada, de mediador de sentido.

⁵⁰ Informação disponível em <https://www.vatican.va/content/francesco/pt/messages/lent/documents/20250206-messaggio-quaresima2025.html>, acedido a 27 de Agosto de 2025.

Este paradigma sinodal convida o professor a reconhecer nos alunos não apenas recetores de conhecimento, mas sujeitos ativos e portadores de um sentido. A escuta, o discernimento conjunto, a corresponsabilidade, a pluralidade de vozes, todos estes elementos são, ao mesmo tempo, marcas da sinodalidade e fundamentos de uma pedagogia verdadeiramente cristã e emancipadora.

A análise das práticas e dinâmicas desenvolvidas ao longo da minha PES revela um percurso pedagógico exigente, mas profundamente significativo. Os resultados obtidos mostram que é possível criar um espaço educativo onde a escuta, a colaboração e a valorização da experiência dos alunos sejam os pilares do processo de ensino-aprendizagem.

As limitações encontradas não desautorizam o modelo adotado, mas antes desafiam a um contínuo aperfeiçoamento da sua prática, num processo de formação permanente. A pedagogia da colaboração, inspirada na lógica da sinodalidade, aponta para uma escola mais humana, mais relacional, mais próxima da vida de cada aluno, bem como para uma escola mais aberta à comunidade.

Ao concluir este percurso formativo, permanece a convicção de que ensinar a disciplina de EMRC é, mais do que transmitir conteúdos, criar condições para que cada aluno descubra o sentido da sua vida, à luz do Evangelho, e se sinta acolhido, interpelado e enviado como construtor de um mundo mais justo, fraterno e reconciliado. É um espaço onde o aluno descobre o seu lugar na Criação como um todo.

VI. EXPLORAÇÃO, DISCUSSÃO E PROJEÇÃO

Confirmação através das referências teóricas

O enquadramento teórico que sustenta o presente relatório encontra-se ancorado em perspectivas pedagógicas, psicológicas e teológicas que foram já desenvolvidas e que evidenciando a centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem e a relevância das dinâmicas de grupo como meio privilegiado para alcançar aprendizagens significativas.

Paulo Freire apresenta-se como referência incontornável ao criticar o modelo de ensino tradicional e ao propor uma pedagogia dialógica, em que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens educam-se em comunhão, mediatizados pelo mundo⁵¹”. Esta perspectiva sublinha a importância do encontro, da corresponsabilidade e do diálogo como fundamentos da ação educativa. Neste mesmo horizonte, Johnson e Johnson destacam a teoria da interdependência social como base da aprendizagem cooperativa, afirmando que os alunos aprendem mais e melhor quando trabalham em colaboração, construindo juntos o conhecimento.⁵²

Também Perrenoud evidencia a necessidade de superar práticas que favorecem apenas os alunos que se adaptam ao ritmo da transmissão tradicional, defendendo a criação de ambientes pedagógicos que respeitem a diversidade de ritmos, estilos e experiências.⁵³ Neste sentido, a aprendizagem cooperativa, como assinala L. Freitas⁵⁴, deve ser vista como uma metodologia estruturante, promotora de competências cognitivas e socio emocionais, fortalecendo o espírito crítico e o sentido de comunidade.

Do ponto de vista curricular, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória⁵⁵ e as Aprendizagens Essenciais de EMRC⁵⁶ sublinham a importância do

⁵¹ Cf. Freire, P. (1972). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 39.

⁵² Cf. Johnson, D., & Johnson, R. (2009). *An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning*. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379, p. 365.

⁵³ Cf. Perrenoud, F. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, p. 24.

⁵⁴ Cf. Freitas, L. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.

⁵⁵ Informação disponível em

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf, acessado a 28 de maio de 2025.

⁵⁶ Informação disponível em

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/emrc_sec.pdf, acessado a 28 de maio de 2025.

desenvolvimento integral do aluno, incluindo as dimensões ética, estética, espiritual e relacional ou social. A lógica do “aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser”⁵⁷, apresentada no relatório da UNESCO coordenado por Jacques Delors, encontra nas dinâmicas de grupo uma forma concreta de realização. Estas permitem que a escola seja espaço de construção de saberes partilhados, de cidadania ativa e de desenvolvimento da interioridade.

Por sua vez, a encíclica *Laudato Si*⁵⁸ oferece uma chave hermenêutica teológica essencial. O Papa Francisco convida a uma ecologia integral, que não se limita à preservação ambiental, mas abarca também a educação para a corresponsabilidade e para o cuidado do outro. Esta visão teológica pode ser transposta para a sala de aula, compreendida como “casa comum”, onde a diversidade enriquece a unidade, e onde a aprendizagem se faz em diálogo, em comunhão e em partilha de dons. Neste quadro, a pedagogia colaborativa adquire um valor espiritual e ético, tornando-se expressão concreta da sinodalidade, entendida como caminhar juntos em direção ao conhecimento e ao sentido.

Propostas de melhorias

As propostas de melhoria apresentadas no âmbito da PES devem ser entendidas não apenas como ajustes pontuais a metodologias utilizadas, mas como a construção de um plano intencional e abrangente que responda aos desafios identificados e, simultaneamente, reforce a missão pedagógica e formativa da disciplina de EMRC.

Em primeiro lugar, a valorização da interdisciplinaridade revela-se uma prioridade. A unidade letiva “As Origens”, já explorada neste relatório, constituiu um espaço privilegiado para articular saberes científicos, filosóficos e religiosos. Contudo, essa articulação pode ser aprofundada e sistematizada. Projetos interdisciplinares envolvendo EMRC e disciplinas como Ciências Naturais, História, Filosofia ou Geografia poderiam ser desenvolvidos de forma cooperativa entre docentes, numa lógica de ensino colaborativo, interdisciplinaridade ou de planificação conjunta. A reflexão sobre a origem do universo, da vida e do ser humano, por exemplo, pode

⁵⁷ Cf. Delors, J. (2010). Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Paris: UNESCO, p. 31

⁵⁸ Informação disponível em https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html, acessado a 21 de agosto de 2025.

ganhar densidade quando colocada em diálogo com a Teoria do *Big Bang* (Ciências Naturais), com a evolução da espécie humana (História e Ciências), ou ainda com a reflexão filosófica sobre a existência e o sentido da vida. Esta interdisciplinaridade reforça a visão do relatório da UNESCO Educação: Um Tesouro a Descobrir⁵⁹, ao propor uma educação integral que se constrói nos quatro pilares: aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser.

Para além da interdisciplinaridade formal, importa também valorizar a dimensão transversal da disciplina de EMRC, aproximando-a de projetos escolares como a Educação para a Cidadania e Desenvolvimento. A integração de atividades conjuntas, por exemplo, projetos sobre a ecologia integral inspirados na encíclica *Laudato Si* poderiam envolver grupos de alunos na elaboração de campanhas de sensibilização para a comunidade educativa, reforçando simultaneamente competências cognitivas, éticas e sociais.

Em segundo lugar, destaca-se a necessidade de consolidar o uso de recursos digitais interativos. A experiência positiva com o *Kahoot!*, que revelou uma média de desempenho de 90% por parte dos alunos, indica o potencial destas ferramentas no reforço da motivação e da participação. Contudo, a utilização das tecnologias deve ir além da mera gamificação. Plataformas como *Padlet* poderiam ser exploradas para permitir trabalhos colaborativos assíncronos, onde os alunos registam reflexões, partilham imagens, textos bíblicos ou citações, construindo um mural coletivo de aprendizagem. Por outro lado, ferramentas como o *Mentimeter* poderiam ser aplicadas para recolher, em tempo real, opiniões ou representações dos alunos sobre temas debatidos em aula, transformando a reflexão pessoal numa construção comunitária.

Outro ponto fundamental consiste na formação de grupos heterogéneos e rotativos. Esta proposta deve ser implementada de forma sistemática, de modo a garantir que cada aluno tenha a oportunidade de trabalhar com diferentes colegas ao longo do ano. Grupos heterogéneos permitem que os alunos com ritmos mais rápidos apoiem os que revelam maiores dificuldades, enquanto a rotatividade evita a cristalização de papéis, o líder, o passivo, o seguidor, incentivando a adaptação a diferentes dinâmicas e o desenvolvimento de competências sociais diversificadas. Tal estratégia vai ao encontro da teoria da interdependência social apresentada por Johnson & Johnson, que

⁵⁹ Cf. Delors, J. (2010). *Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Paris: UNESCO.

demonstra que a cooperação estruturada melhora simultaneamente o desempenho académico e as competências socio emocionais.⁶⁰

Finalmente, a valorização da autorreflexão deve assumir uma dimensão central. Os alunos não devem apenas ser avaliados pelo produto final das atividades, mas também pela sua participação no processo. Pequenos momentos no final das aulas, em que cada estudante regista num diário de bordo ou numa ficha de autoavaliação a sua perceção sobre o contributo individual e do grupo, permitem desenvolver competências metacognitivas e de autocrítica. Tal prática aproxima-se da pedagogia da autonomia defendida por Freire, que convida o aluno a assumir-se como sujeito da sua própria aprendizagem. Ao promover a autorreflexão, a disciplina de EMRC cumpre a sua vocação formativa de favorecer não apenas a aquisição de conteúdos, mas o crescimento integral e a capacidade de discernimento crítico.

Possível aplicação futura

A aplicação futura das propostas delineadas deve ser entendida à luz da sua capacidade de gerar impacto em diferentes níveis do processo educativo: pedagógico, relacional e ético-cidadão.

No plano pedagógico, a adoção de metodologias colaborativas e interdisciplinares poderá contribuir para aprendizagens mais consistentes e significativas. A escola deve favorecer competências que ultrapassem a memorização e conduzam ao desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de resolver problemas e da articulação entre saberes. A utilização de dinâmicas de grupo estruturadas, associadas a recursos digitais e a práticas de avaliação formativa, permitirá que os alunos não apenas adquiram conhecimentos, mas que os integrem num quadro de sentido mais amplo, articulando dimensões científicas, éticas e espirituais. Este impacto poderá ser observado em diferentes níveis de ensino, do básico ao secundário, com adaptações adequadas à idade e maturidade dos alunos.

No plano relacional, a aplicação sistemática de dinâmicas de grupo pode contribuir para fortalecer a coesão da comunidade escolar. As turmas tornam-se espaços de encontro, diálogo e corresponsabilidade, em que a diversidade é reconhecida como riqueza e não como obstáculo. A aprendizagem cooperativa fomenta a confiança, a

⁶⁰ Cf. Johnson, D., & Johnson, R. (2009). *An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning*. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379, p. 365.

comunicação e o respeito mútuo. Assim, ao serem desafiados a trabalhar juntos em tarefas concretas, os alunos aprendem competências essenciais para a vida em sociedade: escutar, argumentar, negociar e respeitar a diferença. Em contextos escolares multiculturais ou socialmente heterogêneos, este modelo pedagógico revela-se especialmente pertinente, ao favorecer a integração, a valorização das identidades diversas e a construção de um ethos comunitário inclusivo.

No plano ético e cidadão, a aplicação futura destas propostas encontra um horizonte ainda mais amplo. A disciplina de EMRC tem como missão específica a formação integral do aluno, capacitando-o para ser não apenas um bom estudante, mas também um cidadão responsável, crítico e solidário. As dinâmicas de grupo, ao promoverem a corresponsabilidade e o cuidado mútuo, concretizam no espaço escolar a visão da *Laudato Si*, que convida a uma ecologia integral. Os alunos aprendem que cuidar do ambiente, da comunidade e de si mesmos são dimensões inseparáveis de uma mesma vocação humana. Assim, ao serem confrontados com situações de cooperação em sala de aula, são também preparados para enfrentar, com maturidade ética, os desafios sociais, ambientais e culturais do mundo contemporâneo.

Em contextos futuros, estas propostas podem igualmente ser transpostas para atividades extracurriculares ou projetos de cidadania ativa, como clubes temáticos, campanhas solidárias ou projetos de serviço comunitário. Estas iniciativas permitem aplicar, em contextos reais, os valores trabalhados em sala de aula, dando-lhes maior consistência e relevância prática.

Em síntese, a aplicação futura das propostas aqui apresentadas não se limita a melhorar o funcionamento das aulas de EMRC, mas aponta para uma transformação mais ampla da cultura pedagógica escolar. Trata-se de formar alunos que aprendem em cooperação, crescem em responsabilidade e se projetam como cidadãos capazes de dialogar, cuidar do mundo e viver em comunhão.

VII. CONCLUSÃO

O presente Relatório Final da PES traduz-se num exercício de síntese e reflexão crítica sobre a experiência docente realizada no âmbito do Mestrado em Ciências Religiosas, constituindo não apenas um registo das atividades desenvolvidas, mas sobretudo uma oportunidade de análise aprofundada das práticas pedagógicas experimentadas e dos resultados alcançados. Esta experiência assentou numa problemática concreta: a constatação da reduzida presença de propostas de trabalho em grupo nos manuais de EMRC e, conseqüentemente, a necessidade de refletir em que medida as dinâmicas colaborativas poderiam assumir-se como recurso pedagógico privilegiado na promoção das aprendizagens essenciais e no desenvolvimento integral dos alunos.

A reflexão conduzida ao longo deste percurso permitiu articular as três dimensões estruturantes, pedagógica, psicológica e teológica, que sustentam a disciplina de EMRC. No plano pedagógico, foi possível verificar que a introdução sistemática de dinâmicas colaborativas cria condições favoráveis para uma aprendizagem mais ativa, diversificada e ajustada aos diferentes ritmos da turma. O aluno deixa de ser um recetor passivo de conteúdos e torna-se sujeito ativo do processo, comprometido na construção coletiva do conhecimento. No plano psicológico, as experiências realizadas revelaram-se particularmente enriquecedoras, na medida em que favoreceram a motivação, o sentido de pertença, a autoestima e o desenvolvimento de competências sociais essenciais, como a capacidade de comunicação, de negociação e de corresponsabilidade. Já no plano teológico, destacou-se a forma como estas metodologias permitiram concretizar a vocação relacional da disciplina: EMRC educa para o diálogo, para a construção de comunidade e para o cuidado do outro, dimensões que encontraram nas dinâmicas colaborativas um meio de expressão privilegiado.

Os objetivos definidos no plano exploratório foram, por isso, alcançados com melhorias e aspetos a melhorar. O principal consistiu em adotar, adaptar e avaliar a eficácia das dinâmicas de grupo nas aulas de EMRC, com especial destaque na unidade letiva “As Origens”. Verificou-se que, quando planeadas de forma estruturada e intencional, estas metodologias, onde a aula percorre um caminho que vai do individual e pequeno grupo à retirada de conclusões e partilha com toda a turma, não só promovem aprendizagens mais significativas, como também contribuem para uma maior

apropriação crítica dos conteúdos por parte dos alunos. A integração de instrumentos digitais, como o *Kahoot!*, mostrou-se igualmente eficaz, não apenas como recurso lúdico, mas como ferramenta de avaliação formativa que permitiu recolher dados concretos sobre o desempenho dos alunos e monitorizar o processo de aprendizagem e a sua eficácia.

A PES revelou-se, neste sentido, um espaço de formação essencial para a consolidação da identidade docente. O estágio permitiu transpor para a realidade da sala de aula as reflexões teóricas adquiridas ao longo do mestrado, ao mesmo tempo que ofereceu a oportunidade de confrontar essas mesmas teorias com as exigências práticas do quotidiano escolar. A planificação de aulas, a adaptação de metodologias, a gestão da turma, a elaboração dos relatórios críticos de aula e a avaliação das aprendizagens configuraram-se como momentos-chave de aperfeiçoamento profissional, em que foram desenvolvidas competências pedagógicas e didáticas, mas também uma atitude crítica e reflexiva sobre a sua própria ação, juntamente com o professor cooperante e o professor supervisor.

Importa ainda salientar que esta experiência evidenciou a importância da autoavaliação e da capacidade de remodelar práticas. O docente é chamado a ser, permanentemente, um investigador da sua prática, aberto a ajustar estratégias, a responder a imprevistos e a procurar soluções criativas para os desafios que surgem. A PES foi, neste contexto, um laboratório privilegiado para testar e repensar metodologias, num processo contínuo de aperfeiçoamento e, sempre que possível, de inovação.

As limitações encontradas, nomeadamente o tempo reduzido das aulas, as dificuldades iniciais de alguns alunos em se adaptarem ao trabalho colaborativo ou as exigências logísticas da organização de grupos, não anulam os resultados positivos, mas antes abrem horizontes para novas linhas de ação futura. Estas dificuldades evidenciam a necessidade de continuar a investir na diversificação de estratégias, na flexibilidade metodológica e no diálogo interdisciplinar, de modo a reforçar a pertinência da disciplina de EMRC na formação integral dos alunos.

Desta forma, o presente relatório confirma que as dinâmicas colaborativas constituem um recurso metodológico eficaz e fecundo, capaz de tornar as aulas de EMRC mais participativas, significativas e inclusivas. Mais do que uma mera técnica, estas dinâmicas configuram-se como expressão de uma visão educativa coerente com os

princípios da educação integral, defendida no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, e com a perspectiva da ecologia integral proposta na encíclica *Laudato Si*, do Papa Francisco. Ao educar para o diálogo, para o cuidado do outro e para a corresponsabilidade, EMRC cumpre a sua vocação própria de formar cidadãos críticos, solidários e espiritualmente conscientes.

Assim, este relatório não é apenas a conclusão de um estágio, mas antes a confirmação de que a PES constitui um momento fundamental de aprendizagem para o futuro docente: um espaço de experimentação, de crescimento pessoal e profissional, e de tomada de consciência de que ensinar é um processo em permanente construção, que exige dedicação, reflexão e abertura ao novo. Trata-se, em última instância, de um exercício de fidelidade à missão do professor, de ser mediador de conhecimento, mas sobretudo testemunha de valores que ajudam cada aluno a projetar uma vida plena de sentido.

VIII. BIBLIOGRAFIA

- Araújo, F., Avanzini, A., & de Araújo, J. (2005). Actividade e redenção - A Criança Nova em Maria Montessori. *Revista História da Educação*, 9 (18), 23-45.
- Assembleia da República (1986). Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República n.º 237/1986, Série I*.
- Basister, M; Peterson, J.; Bacongus, R. (2025). Educational innovations for an inclusive learning environment: Insights from the teachers' collaboration through Lesson Study. *Frontiers in Education*, 10, 1-13.
- Bíblia Sagrada, Difusora Bíblica, Franciscanos Capuchinhos, Lisboa/ Fátima, 2005
- Delors, J. (2010). *Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Paris: UNESCO.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2018). Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. *Diário da República n.º 138/2018, 1º Suplemento, Série II, 19734-(2) a 19734-(2)*.
- Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-participação: a perspetiva educativa da Associação Criança*. Maia: Porto Editora.
- Fórum Económico Mundial (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. Genebra: World Economic Forum.
- Freire, P. (1972). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, L. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. London: Pearson.
- Gadotti, M. (2018). Pedagogia do Oprimido como Pedagogia da Autonomia e da Esperança. *Revista UniFreire Universitas Paulo Freire*, 6, 6-30.
- H. U. V. BALTHASAR, Intento de resumir mi pensamiento, in *Communio* (ed. Espanhola), Madrid, Año X (1988/4)
- Hirsch, E. (1996). *The schools we need and why we don't have them*. New York: Doubleday, s/p, disponível em <https://11nq.com/w18DG> (acesso a 15 de julho de 2025).

- Hmelo-Silver, C. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn?. *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266.
- Johnson, D., & Johnson, R. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.
- Karl Rahner, Curso fundamental sobre la fe. Introducción al concepto de cristianismo, trad. Raúl Gabás, Barcelona, Editorial Herder, 2007.
- Kirschner, P., Sweller, J., & Clark, R. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86.
- Libâneo, J. (2017). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Martins, G.; Gomes, C.; Brocardo, J.; Pedroso, J.; V., Carrillo; J.; Silva, L.; Encarnação, M.; Horta, M.; Calçada, M.; Nery, R.; Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação e Ciência (2013). Decreto-Lei n.º 70/2013, de 23 de maio. *Diário da República* n.º 99/2013, Série I, 3031 – 3033.
- OCDE (2018). *The Future of Education and Skills 2030*. Paris: OECD Publishing.
- Palazzini, C. (2009). *Oltre L'emergenza, educare ancora*. Roma: Citadella Editrice.
- Palazzini, C. (2011). *Per la vita buona. Teologia e scienze umane in dialogo*. Città del Vaticano: Luteran University Press.
- Pato, H. (2001). *Trabalho de grupo no ensino básico – guia prático para professores* (3.ª edição). Lisboa: Texto Editora.
- Pereira, T., & Sartori, J. (2020). Educação, diálogo e prática da liberdade em Paulo Freire: revisitando a pedagogia do oprimido. *Revista Espaço Pedagógico*, 27 (3), 644-664.
- Perrenoud, F. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Roldão, M. (2010). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor* (2.ª edição). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Santos, L. (2003). *A educação nova, a escola moderna e a construção da pessoa. Desenvolvimento, cidadania, educação e liberdade*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade Nova de Lisboa.
- Saviani, D. (2008). *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados.
- Sikandar, A. (2015). John Dewey and His Philosophy of Education. *Journal of Education and Educational Development*, 2 (2), 191-201.
- Silva, D. (2016). *Emílio ou da Educação: sobre a arte de educar*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Sistach, L. (2018). *Laudatto si' e grandi Città*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Thomas, J. (2000). *A Review of Research on Project-Based Learning*. San Rafael, CA: The Autodesk Foundation.
- Tomlinson, C. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria: ASCD.
- Torralba, F. (2022). *Dicionário do Papa Francisco*. Lisboa: Farol.
- UNESCO (2021). *Education for Sustainable Development: A Roadmap*. Paris: UNESCO.
- Zhao, Y. (2012). *World class learners: Educating creative and entrepreneurial students*. California: Corwin Press.

IX. ANEXOS

Anexo 1: Plano de aula 1



7º ano

PLANO AULA 1

Sumário: Continuação da apresentação dos alunos

Lição nº2 / Aula 1

Data: 25/09/2024

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Materiais	Tempo	Av. Formativa
<p>Promover o conhecimento entre os alunos e potenciar a relação pedagógica e educativa com os mesmos.</p> <p>Favorecer o autoconhecimento e o diálogo.</p>	<p>Conhecimento entre os alunos.</p> <p>Expectativas que cada aluno nutre ao inscrever-se e ao frequentar a disciplina de EMRC.</p>	<p>- Receção e acolhimento.</p> <p>- Redação do sumário.</p> <p>- Dinâmica de grupo: “A Teia” Apresentação dos alunos através de uma dinâmica que construa simbolicamente uma teia de relações.</p> <p>- Conclusão/síntese Elaborar, com a turma, uma conclusão sobre a aula e na qual se mostre que EMRC é um espaço para fortalecer, criar e alargar a teia das relações humanas.</p>	<p>- Caneta e quadro</p> <p>- Novelo de lã, pioneses, papel branco.</p> <p>- Caneta e quadro.</p>	<p>- 5 min.</p> <p>- 5 min.</p> <p>- 25 min.</p> <p>- 10 min.</p>	<p>- Oralidade.</p> <p>- Participação e envolvimento na aula, bem como na dinâmica de grupo.</p> <p>- Comportamento e postura em sala de aula.</p>
Aprendizagens essenciais	<p>- Potenciar estratégias que promovam o respeito pelas diferentes crenças, opiniões e características;</p> <p>- Potenciar estratégias que promovam a criatividade dos alunos.</p>				

Anexo 2: Plano de aula 4



7º ano

PLANO AULA 4

Sumário: As origens na perspetiva bíblica

Lição nº5 / Aula 4

Data: 16/10/2024

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Materiais	Tempo	Av. Formativa
Compreender o projeto de Deus presente na mensagem bíblica e de estabelecer um diálogo entre a cultura e a religião.	A questão religiosa sobre o verdadeiro sentido da Criação e a sua relação com os dados das ciências. A mensagem bíblica sobre as origens e a sua mensagem fundamental.	- Receção e acolhimento. - Redação do sumário. - Recapitulação do conteúdo da aula anterior	- Caneta - Quadro	- 5 min. - 5 min.	
		Breve diálogo com os alunos para relembrar os conteúdos da aula anterior sobre o sentido das origens	- Caneta - Quadro	- 5 min.	
		- Exposição teórica do “As Origens na perspetiva bíblica” Breve exposição do tema sobre forma como o Cristianismo olha para as “origens” e vê Deus como Criador. Quem foi Moisés? Os vários géneros literários presentes na bíblia.	- Quadro - Caneta - Manual	- 10 min.	- Oralidade.
		- Atividade em grupo: (página 17 do Manual) Leitura da banda desenhada em pequenos grupos para responderem às seguintes questões: Qual é o livro da Bíblia que fala sobre as origens? O que significa esse nome? De que fala esse livro?	- Papel - Caneta - Manual	- 10 min.	- Participação e envolvimento na aula, bem como nas dinâmicas de grupo.
		- Conclusão/síntese Resposta às perguntas colocadas na atividade de grupo e uma conclusão com o auxílio dos alunos sobre os conteúdos abordados	- Quadro - Caneta	- 10 min.	- Comportamento e postura em sala de aula.
Aprendizagens Essenciais	- Conhecer a mensagem bíblica e de outras tradições religiosas sobre a Criação do mundo e da vida.				

Anexo 3: Plano de aula 2



7º ano

PLANO AULA 2

Sumário: Introdução à Unidade Letiva: As origens

Lição nº3 / Aula 2

Data: 02/10/2024

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Materiais	Tempo	Av. Formativa
Identificar as várias perspetivas científicas para a origem do universo e da vida humana.	Os dados da ciência sobre a origem do universo e do ser humano a partir das teorias do Big-Bang e da teoria da evolução das espécies.	<ul style="list-style-type: none"> - Receção e acolhimento. - Redação do sumário. - Introdução à Unidade Letiva: “As origens, na perspetiva científica” Breve exposição do tema e diálogo construtivo (mapa mental) com os alunos acerca das abordagens científicas sobre as origens. - Atividade exploratória 1: “O Big-Bang” Exemplificação do fenómeno do Big-Bang através de balões e respetivas conclusões. - Atividade exploratória 2: “Vídeo sobre a Teoria da Evolução das Espécies” Recurso a um vídeo explicativo sobre esta teoria e síntese da teoria com a ajuda dos alunos. - Conclusão/síntese Elaboração de um resumo e uma conclusão com o auxílio dos alunos sobre as principais abordagens científicas acerca das origens. 	<ul style="list-style-type: none"> - Caneta - Quadro - Caneta - Quadro - Manual - Balões - Tiras de papel - Marcador - Projetor - Computador - Vídeo intitulado “A evolução do Homem – Animação feita pela APE” in youtube.pt - Caneta - Quadro 	<ul style="list-style-type: none"> - 5 min. - 5 min. - 10 min. - 10 min. - 10 min. - 5 min. 	<ul style="list-style-type: none"> - Oralidade. - Participação e envolvimento na aula, bem como nas dinâmicas de grupo. - Comportamento e postura em sala de aula.
Aprendizagens Essenciais		- Identificar as Teorias do Big-Bang e da Evolução das Espécies sobre a origem do universo e do ser humano.			

Anexo 4: Plano de aula 3



7º ano

PLANO AULA 3

Sumário: Introdução à Unidade Letiva: O sentido das origens

Lição nº4 / Aula 3

Data: 08/10/2024


Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Materiais	Tempo	Av. Formativa
<p>- Discutir sobre a origem do universo, do ser humano e do sentido da vida e da humanidade a partir dos dados da religião e da ciência.</p> <p>- Perguntar-se sobre o sentido da vida a partir do olhar cristão sobre a realidade</p>	<p>- A questão religiosa sobre aquele que é o sentido da vida e da existência e a sua relação com a ciência.</p> <p>- Quem sou eu?</p> <p>- Qual o sentido da minha vida?</p> <p>- Para onde vou?</p>	<p>- Receção e acolhimento.</p> <p>- Redação do sumário.</p> <p>- Recapitulação do conteúdo da aula anterior Breve diálogo com os alunos para relembrar os conteúdos da aula anterior.</p> <p>- Exposição teórica do “Sentido das Origens” Breve exposição do tema sobre forma de questionamento sobre o sentido da vida.</p> <p>- Atividade de reflexão pessoal: Exercício de reflexão em que cada aluno se questiona sobre: “Quem sou?” e “Para onde vou?”</p> <p>- Atividade de reflexão em grupo: Breve reflexão em grupo sobre as conclusões sobre a reflexão pessoal.</p> <p>- Conclusão/síntese Elaboração de um resumo e uma conclusão com o auxílio dos alunos sobre os conteúdos abordados</p>	<p>- Caneta</p> <p>- Quadro</p> <p>- Caneta</p> <p>- Quadro</p> <p>- Quadro</p> <p>- Caneta</p> <p>- Manual</p> <p>- Quadro</p> <p>- Caneta</p> <p>- Coluna de som</p> <p>- Quadro</p> <p>- Caneta</p> <p>- Quadro</p> <p>- Caneta</p>	<p>- 5 min.</p> <p>- 5 min.</p> <p>- 5 min.</p> <p>- 10 min.</p> <p>- 15 min.</p> <p>- 5 min.</p>	<p>- Oralidade e capacidade de expressão das suas ideias.</p> <p>- Participação e envolvimento na aula, bem como nas dinâmicas de grupo.</p> <p>- Comportamento e postura em sala de aula.</p>
Aprendizagens Essenciais	- Falar sobre os dados da ciência, sobre a origem do universo, do ser humano e do sentido da vida e da humanidade, com as diferentes experiências religiosas;				

Anexo 5: Plano de aula 10



UNIDADE LETIVA: As Origens			
Descritor(es) do Perfil dos Alunos: Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, I), Criativo (A, C, D, J)			
Domínios: As Origens – Cultura Cristã e visão cristã da vida.			
Contextualização da aula / Unidade letiva: Esta aula tem como objetivo apresentar a missão que o ser humano, como cocriador, tem de cuidar da criação através de atitudes concretas. Esta aula tem, também, como propósito levar os alunos a olharem a criação e o mundo que os rodeia com um olhar de esperança.			
Ano: 7º	Lição: 11	Aula: 10 (aulas planificadas) de 13 da Unidade letiva	Data: 27/11/2024
Sumário: Cuidar da Criação com um olhar de esperança. Atividade exterior relativo ao cuidado da criação.			

Aprendizagens essenciais	Conteúdos	Estratégias	Materiais	Tempo	Av. Formativa
<p>Reconhecer, na mensagem bíblica a excecionalidade da pessoa humana perante toda a Criação; (Hist) Assumir comportamentos de responsabilização social em relação à natureza e ao Homem. (CFQ, CN, Geog, EF, TIC, CD)</p>	<p>Como se colabora com Deus na obra da criação: - Cuidado e respeito por todas as coisas criadas; - Respeitar os seres vivos, de acordo com a sua condição;</p> <p>Cântico das Criaturas de S. Francisco de Assis.</p>	<p>- Receção e acolhimento. - Redação do sumário. - Recapitulação do conteúdo da aula anterior Breve diálogo com os alunos para relembrar os conteúdos da aula anterior: A Criação como um fenómeno que continua aberto e em expansão e a ideia de que todos somos chamados a continuar a obra criação através daqueles que são os nossos dons e talentos. - Exposição teórica sobre o cuidado da Criação sob um olhar de esperança. Páginas 28 a 35 do Manual. Breve exposição do tema apresentando a criação como um dom que recebemos e devemos cuidar, como cocriadores que todos somos. Apresentar ações e comportamentos concretos que contribuem para o cuidado da natureza e combate às crises do ambiente, à crise energética e à crise das matérias-primas (Power point em anexo). Apresentação do esquema (em anexo) como forma de conclusão da unidade letiva (página 35 do Manual) - Atividade prática: “Criar” Convidar os alunos a dirigirem-se para o exterior da sala de aula, o recreio, para plantarem uma planta no jardim da escola. Todos os alunos participarão na atividade com um bocadinho de terra que lhe será distribuída previamente. - Conclusão/síntese Concluir a aula e esta unidade letiva apresentando Deus como o autor da</p>	<p>- Caneta - Quadro</p> <p>- Caneta - Quadro</p> <p>- Quadro - Caneta - Manual - Projetor - Computador</p> <p>- Planta - Pá - Terra - Copos de papel</p>	<p>- 5 min. - 5 min.</p> <p>- 5 min.</p> <p>- 10 min.</p> <p>- 15 min</p>	<p>- Oralidade. Qualidade das observações feitas em aula.</p> <p>- Participação e envolvimento na aula, bem como na atividade prática no exterior.</p> <p>- Comportamento e postura durante a aula.</p>

		criação e para apresentar cada ser humano como colaborador e cuidador da Criação. Terminar a aula junto à planta que foi colocada, pela turma, no jardim da escola com a leitura do “Cântico das criaturas” (página 33 do manual), de S. Francisco de Assis manifestando gratidão, a Deus, pela obra criada.	-Manual	- 5 min.	
Síntese	Procurar que os alunos percebam que a obra da Criação é um acontecimento bom mas inacabado, no sentido em que o ser humano, também fruto da criação e do amor de Deus, tem a missão de continuar, na sua vida, a obra da criação através dos seus dons e talentos. Ajudar os alunos a entenderem que são chamados a assumir comportamentos concretos e responsáveis que implicam o cuidado da criação.				
Notas					
Anexos	 <p>The 'Anexos' section contains five slides:</p> <ul style="list-style-type: none"> Slide 1: "Como cuidamos da Criação?" (How do we care for Creation?) with an image of a child in a forest. Slide 2: "Crise do ambiente:" (Environmental Crisis) with a circular icon of environmental symbols. Slide 3: "Crise das matérias-primas:" (Raw Materials Crisis) with an image of a globe and resources. Slide 4: "Crise energética:" (Energy Crisis) with an image of solar panels and wind turbines. Slide 5: "No Princípio... E Hoje?" (In the Beginning... And Today?) a circular diagram showing the flow from 'MATERIA PRIMA' to 'PRODUÇÃO' and 'DISTRIBUIÇÃO', with 'CONSUMO' at the center, all within a 'CICLO DE VIDA' (Life Cycle) framework. 				