



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
FACULDADE DE TEOLOGIA

MESTRADO EM CIÊNCIAS RELIGIOSAS

FÁBIO RAFAEL PARRAGUÊS BARREIRA

**Contributos de EMRC para o perfil dos alunos de base
humanista**

**Releitura da Unidade Letiva 1 do 9.º ano na perspetiva da
*Fratelli Tutti***

**Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada
sob orientação de:
Prof. Doutor Carlos Manuel Meneses Moreira**

«O homem não é uma inutilidade num mundo feito,
mas obreiro dum mundo a fazer»¹.

¹ Leonardo Coimbra, *O Criacionismo. Esboço dum sistema filosófico* (Porto: Renascença Portuguesa, 1912),
5.

Dedicatória/ Agradecimentos

Finda mais uma etapa da minha formação pessoal e acadêmica, faço memória de todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que conseguisse alcançar este marco tão importante na minha vida.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus que, por meio do Espírito Santo, me concedeu a graça da persistência, da sabedoria, da inspiração e me deu alento nos momentos mais difíceis da concretização deste percurso. Nesse sentido, ao longo deste caminho, através do conhecimento e por meio do discernimento, procurei aplicar os ensinamentos adquiridos com a finalidade de glorificar a Deus no exercício futuro da atividade profissional, enquanto docente de EMRC.

Uma palavra de gratidão, pela disponibilidade e solicitude reveladas, à Universidade Católica Portuguesa que me munuiu dos instrumentos necessários para, de forma plena e responsável, alcançar este sonho.

Pretendo ainda agradecer ao Professor Dr. Carlos Moreira pela cooperação, proximidade e, acima de tudo, paciência ao longo de todo o processo de orientação, bem como, os conhecimentos que partilhou tão generosamente, pela motivação, pela compreensão e estima. Estendo ainda o meu agradecimento à Professora Amália Domingues, professora cooperante, pela partilha de saberes, pela capacidade de ser complacente e pelo apoio incondicional ostentados ao longo da PES.

Um agradecimento muito especial ao Agrupamento de Escolas Dona Maria II, concretamente, à Escola Básica 2/3 de Lamações pela forma tão distinta que me acolheu, possibilitando-me fazer aquilo para o qual Deus me interpela, ou seja, ser docente de EMRC. Um agradecimento também ele muito sentido aos alunos e alunas das turmas da PES que, de forma tão genuína e generosa, participaram nas atividades e nas aulas, mesmo quando necessária uma pequena ajuda, permitindo-me superar muitas das dificuldades próprias de um professor estagiário.

Estendo ainda o meu agradecimento ao SNEC pelo acompanhamento e disponibilidade no decorrer deste percurso tão aliciante e enriquecedor, mas, ao mesmo tempo, tão exigente e complexo.

Para finalizar, um agradecimento muito sincero e especial aos meus pais que sempre acreditaram em mim, me deram o suporte familiar que necessitava, que compreenderam as minhas ausências, acompanharam com fé as minhas dificuldades e celebraram com entusiasmo as minhas vitórias. A eles, a minha eterna gratidão. Os sonhos jamais se concretizam sozinhos, somente com a generosidade de quem conosco vive e acredita em nós.

Índice geral

Dedicatória/ Agradecimentos	3
Índice geral	4
Índice imagens	6
Índice tabelas	6
Resumo	7
Abstract.....	8
Abreviaturas e Siglas	9
Introdução.....	10
I. Prática de Ensino Supervisionada. Entre a intenção do programa e a escola real	15
1. Caracterização do contexto onde decorreu a PES	15
1.1. Referenciação sociogeográfica	15
1.2. Caracterização socioeducativa	16
1.3. Caracterização das turmas da PES.....	18
1.4. Aproximação à problemática fundamental	20
2. Contexto da PES	24
2.1. Para uma breve abordagem teológica da Unidade Letiva: A dignidade da vida humana.....	24
2.2. Síntese da estrutura e organização curricular de EMRC	30
2.3. Do currículo do ensino religioso ao currículo em geral.....	35
3. Apresentação metodológica da intervenção pedagógica	37
3.1. Opções didáticas, metodologias e recursos.....	37
3.2. Avaliação	39
3.3. Aferição dos resultados obtidos	43
3.4. Análise dos resultados obtidos.....	46
II. Referenciais curriculares do atual sistema de ensino	50
1. A Educação, dimensão transversal a toda a existência humana	50
2. O aluno do séc. XXI. Que perfil?	52
2.1. Princípios	55
2.2. Visão	57
2.3. Valores	59
2.4. Competências.....	60
3. Da inclusão escolar à redefinição do currículo de ensino, com base no conceito de pessoa.....	64

4.	O projeto identitário da Escola	73
5.	Aprendizagens essenciais: denominador comum de conhecimentos.....	77
6.	EMRC e a radicalidade de uma cultura escolar de base humanista.....	79
III.	A confluência de EMRC na promoção de um perfil de alunos de base humanista.....	86
1.	Enquadramento Curricular da Educação Moral e Religiosa Católica	87
2.	Incurso reflexiva sobre o conceito de pessoa.....	95
2.1.	O contributo da antropologia judaico-cristã	95
2.2.	Perspetiva antropológica do Vaticano II sobre o conceito de pessoa	99
2.3.	Do conceito de pessoa ao da dignidade humana.....	103
2.4.	Pessoa, dignidade humana e fraternidade universal: da conceitualização à prática.....	105
3.	Releitura da Unidade Letiva A Dignidade da Vida Humana: ilações curriculares, pedagógicas e didáticas	109
3.1.	«O Bom Samaritano»: modelo de proximidade relacional.....	109
3.2.	Pedagogia do serviço: modelo de ação e intervenção na escola.....	115
	Conclusão	119
	Bibliografia.....	126
	Anexos.....	133

Índice imagens

Figura 1- Aprendizagens Essenciais UL 1 do 9.º Ano	34
Figura 2- Formação e organização das competências do PASEO.....	61
Figura 3- Áreas de competências previstas pelo PASEO	62

Índice tabelas

Tabela 1- Avaliação Formativa e Sumativa do 9.º Ano.....	41
-----------------------------------------------------------------	----

Resumo

O presente Relatório final da Prática Pedagógica Supervisionada, realizado no âmbito do Mestrado em Ciências Religiosas da Universidade Católica Portuguesa, tem como objetivo a exposição do percurso pedagógico realizado, enquanto docente de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC), ao longo da concretização do estágio na Escola Básica 2/3 de Lamações do Agrupamento de Escolas Dona Maria II (AEDMII), sito em Braga, ao longo do ano letivo 2023/2024.

O relatório subordina-se a uma dinâmica de análise, reflexão, intervenção e projeção da experiência formativa e prática pedagógica. Posto isto, o relatório reflete as metodologias levadas a cabo ao longo da realização do estágio, naquilo que diz respeito às estratégias de ensino, seleção de recursos e instrumentos de avaliação.

O itinerário investigativo, tendo como temática central «A dignidade da vida humana», correspondente à Unidade Letiva 1 do 9.º ano, compreende ainda o modo como, analisada a prática pedagógica, refletimos sobre paradigmas de ação que beneficiem a superação de uma ética individualista para uma abertura natural, movida pela dinâmica de relação incondicional com o próximo, reconhecendo-lhe dignidade, e ainda, deduzir ilações pedagógicas e didáticas prospetivas. A partir de uma anomalia verificada no espectro das relações sociais, fruto do uso exacerbado de aparelhos eletrónicos, no contexto escolar onde decorreu o estágio, interrogamo-nos sobre a forma e o modo como EMRC, através dos seus conteúdos, natureza e especificidades, podia promover nos alunos uma educação de base humanista, preconizada no PASEO, propiciando vínculos de relação com o próximo pautada pelo modelo relacional da Parábola do Bom Samaritano. Ou seja, o modo como EMRC podia fomentar o reconhecimento do valor absoluto e dignidade presentes em todas as pessoas através da lógica do amor desinteressado e universal, princípio estrutural da *Fratelli Tutti* (FT), e que, em última análise, contribuisse na orientação dos alunos para os principais referenciais curriculares que orientam o sistema de ensino, ou seja, nomeadamente a promoção de uma base humanista.

Por fim, para operacionalizar estes desígnios e materializar uma cultura de próximos, localizada nos interstícios das relações entre as pessoas, e não apenas de *socius*, optamos por propor uma modalidade educativa pelo serviço, tendo como finalidade revestir de utilidade as aprendizagens junto da comunidade, despertando para uma abertura relacional compenetrada com o reconhecimento da fonte inesgotável de dignidade em cada pessoa.

Palavras-chave: EMRC; Disponibilidade; Dignidade; Próximo; Humanismo; Encontro; PASEO

Abstract

The aim of this Final Report on Supervised Pedagogical Practice, carried out as part of the Master's Degree in Religious Sciences at the Portuguese Catholic University, is to present the pedagogical journey undertaken as a teacher of Catholic Moral and Religious Education (EMRC), during the course of the internship at the Basic School of Lamações which belongs to the group of Schools Dona Maria II (AEDMII), located in Braga, throughout the 2023/2024 school year.

The report is based on a dynamic of analysis, reflection, intervention and projection of the training experience and teaching practice. That said, the report reflects the methodologies carried out during the internship, in terms of teaching strategies, resource selection and assessment tools.

The research itinerary, with the central theme of 'The dignity of human life', corresponding to Teaching Unit 1 of the 9th grade, also includes how, after analysing pedagogical practice, we reflect on action paradigms that benefit the overcoming of an individualistic ethic towards a natural openness, driven by the dynamics of an unconditional relationship with others, recognising their dignity, as well as deducing prospective pedagogical and didactic conclusions. Based on an anomaly detected in the spectrum of social relations, consequence of the exacerbated use of electronic devices in the school context where the internship took place, we asked ourselves how EMRC, through its content, nature and specificities, could promote a humanist-based education in students, as advocated in PASEO, fostering bonds of relationship with others based on the relational model of the Parable of the Good Samaritan. In other words, the way in which EMRC could foster the recognition of the absolute value and dignity present in all people through the logic of selfless and universal love, a structural principle of *Fratelli Tutti* (FT), and ultimately contribute to orientating students towards the main curricular benchmarks that guide the education system, namely the promotion of a humanist basis.

Finally, in order to operationalise these aims and materialise a culture of proximity, located in the interstices of relationships between people, and not just of *socius*, we have chosen to propose an educational modality through service, with the aim of making learning in the community useful, awakening a relational openness that is committed to recognising the inexhaustible source of dignity in each person.

Keywords: EMRC; Availability; Dignity; Neighbour; Humanism; Encounter; PASEO

Abreviaturas e Siglas

AE- Aprendizagens Essenciais

AEDMII- Agrupamento de Escolas Dona Maria II

ASE- Ação Social Escolar

DIn- *Dignitas Infinita* sobre a dignidade humana (declaração do Dicastério para a Doutrina da Fé)

DVi- *Donum Vitae* (Instrução sobre o respeito à vida humana nascente e a dignidade da procriação)

EMRC- Educação Moral e Religiosa Católica

EV- Carta encíclica *Evangelium Vitae* (Sobre o valor e a inviolabilidade da vida humana)

FT- Carta encíclica *Fratelli Tutti* (Sobre a fraternidade e a amizade social)

GE- Declaração *Gravissimum Educationis* (Sobre a educação cristã)

Gn- Livro do Genesis

GS- Constituição pastoral *Gaudium et Spes*

Jo- Evangelho de S. João

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

Lc- Evangelho de S. Lucas

Mc- Evangelho de S. Marcos

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES- Prática de Ensino Supervisionada

Introdução

O presente itinerário investigativo, consolidado no presente trabalho, representa o relatório final da Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada e Relatório, enquanto docente de EMRC, por ocasião da frequência do Mestrado em Ciências Religiosas da Universidade Católica Portuguesa. O Relatório, tem como objetivo fundamental a exposição e análise da prática pedagógica realizada ao longo do ano letivo 2023/2024 na Escola Básica 2/3 de Lamações, pertencente ao Agrupamento de Escolas Dona Maria II, sito na cidade de Braga, com os estudantes do 9.º ano de escolaridade.

A PES decorreu junto dos alunos do 5.º e 9.º ano de escolaridade. Dadas as características de cada grupo dos diferentes anos de escolaridade é possível verificar algumas dissonâncias. Se, por um lado, o grupo de alunos que compunham o 5.º ano se revelava mais rico, do ponto de vista participativo que, em muito contribuía para a própria dinâmica da aula, por outro lado, os alunos do 9.º ano de escolaridade, por serem de uma outra faixa etária e serem de turmas de proveniência diferentes, demonstravam-se mais tímidos, recatados e apáticos. Este indicador era perfeitamente visível mesmo na disposição dos lugares, ou seja, os alunos de cada uma das turmas ocupavam setores diferentes da sala. Daí que surgiu a necessidade de adotar estratégias e aplicar metodologias que pudessem facilitar a condução da aula, fazendo com que os conteúdos pudessem ser significativos para os alunos. Além disso, os próprios conteúdos convidavam a uma interpretação pedagógica em estreita articulação com a atualidade. E, precisamente nesse princípio, reside o diálogo que deverá existir entre fé e cultura. Nesse sentido, achamos pertinente usar ferramentas que pudessem favorecer a aprendizagem dos alunos para que os conteúdos fossem assimilados e, a partir daí, formular opiniões e reflexões, numa descoberta de si e do mundo.

Para podermos alcançar estes objetivos inferimos a necessidade de colocar o aluno no centro de todo o processo de ensino-aprendizagem, promovendo-o sujeito ativo da sua aprendizagem. Isto é, indicar o itinerário pedagógico a seguir, mas depois deixar que seja o próprio aluno a confrontar-se com as aprendizagens. Além disso, selecionamos criteriosamente recursos que fizessem o mais sentido possível aos alunos para que, posteriormente, pudessem ter ferramentas para refletir sobre eles, gerando pontos de vista distintos para que, em seguida, pudesse existir o debate a partir de questões diretas e incisivas colocadas. Por questões de determinação metodológica subjacentes ao presente Relatório, daremos apenas destaque à Unidade Letiva 1

do 9.º ano, A dignidade da vida humana, objeto de aprofundamento teológico, pedagógico e didático no decurso do presente Relatório.

Tendo em conta os próprios conteúdos da Unidade Letiva em abordagem no presente Relatório, ou seja, a reflexão sobre o valor da vida, e contrapontos que demonstram os atentados que muitas vezes é alvo, sejam discriminações, preconceitos, xenofobia, as próprias práticas abortivas, a eutanásia e pena de morte. Por conseguinte, uma vez que se trata de problemas reais, presentes na realidade que os próprios alunos experienciam, pode favorecer o seu interesse e atenção e que, de facto, não raras vezes, quando solicitados, os alunos respondiam assertivamente. Ora, tendo em conta estes resultados, consideramos relevante desenvolver a potencialidade dos conteúdos que abordam o tema do valor da vida humana e da sua dignidade humana. Consideramos estes conteúdos muito importantes já que, constituem núcleos de conhecimentos que podem oferecer uma perspetiva de relações sociais, pautadas pelo reconhecimento da inviolabilidade da vida humana e amor universal. Este tema ganha ainda mais preponderância se olharmos para a natureza humana, onde parece ser cada vez mais evidente a escassez de disponibilidade para a esfera relacional, em benefício do egoísmo e do egocentrismo. Posto isto, começamos a cogitar se e de que modo, fazendo a EMRC parte do currículo nacional, poderia contribuir, através da sua natureza e finalidades, quer para o próprio desenvolvimento intelectual, pessoal, social e humano do aluno, quer para a própria instituição de ensino. Por essas razões optamos então por estruturar o nosso relatório tendo por base a centralidade do próprio aluno e inferirmos como esta temática que pretendemos abordar poderá contribuir para o seu desenvolvimento humano e integração social.

Por razões metodológicas e de conteúdo, o presente relatório, intitulado de «Contributos de EMRC para o perfil de alunos de base humanista», é estruturado e desenvolvido a partir de três partes distintas, mas em estreita relação entre si, que correspondem a capítulos.

O primeiro capítulo compreende uma aproximação à prática letiva supervisionada, considerada para o efeito apenas a «Dignidade da vida humana», Unidade Letiva 1 do 9.º ano de escolaridade. Por esse motivo, esta parte apresenta na sua composição um enquadramento do contexto da escola onde decorreu o estágio, uma breve análise do conteúdo do objeto da prática pedagógica quanto aos seus conteúdos e Aprendizagens Essenciais (AE). Esta parte do relatório integra ainda as modalidades de avaliação levadas a cabo durante o estágio, bem como a sua eficácia, e algumas considerações finais sobre aspetos positivos e negativos durante o decorrer da abordagem à Unidade Letiva referida. Compreendemos que este capítulo se reveste de muita importância já que clarifica a problemática de fundo que desencadeia todo o itinerário investigativo, abrindo, por conseguinte, portas para os restantes.

No segundo capítulo do presente relatório são tecidas algumas aproximações aos documentos orientadores das instituições de ensino, no geral. Parece-nos que podem conferir dados importantes para estabelecer correspondências existentes entre a temática da dignidade humana com os princípios gerais, através dos quais se orienta o sistema atual de ensino. Posto isto, consideramos, desde logo, indispensável a aproximação ao PASEO (Perfil dos Alunos à Saída Escolaridade Obrigatória), naquilo que diz respeito aos seus Princípios, Visão, Valores e Competências, porque consideramos que compreende em si aquilo que é expectável que o aluno atinja no final dos 12 anos de escolaridade obrigatória. Por essas razões pretendemos evidenciar se a temática do valor da vida se articula com o referencial do perfil de aluno e se, em última instância, contribui para encaminhar o aluno a contactar com os fundamentos nele inscritos. Prosseguimos a abordagem para os Decretos-lei 54/2018, de 6 de julho, e 55/2018, de 6 de julho, por serem marcos incontornáveis da organização do sistema de ensino. O primeiro, porque prevê medidas de suporte à aprendizagem que fomenta a cultura de igualdade de oportunidades no acesso ao currículo em vista do sucesso académico generalizado, promovendo a inclusão, e a diversidade como um motor de enriquecimento. O segundo, porque redefine o currículo de ensino básico e secundário e ao mesmo tempo consolida a incorporação dos conteúdos de EMRC no currículo de ensino nacional. Além disso, faremos uma breve análise ao Projeto Educativo da escola, em particular do Agrupamento onde decorreu a prática pedagógica, por ser um documento de orientação que caracteriza as decisões educativas postas em marcha pela instituição escolar, ao mesmo tempo servindo como seu elemento identitário, podendo constituir uma resposta local ao PASEO e ao Decretos-lei 54 e 55. Com a abordagem a este documento projetamos deduzir se a Unidade Letiva 1 do 9.º ano apresenta pontos de confluência e se empresta contributo à própria escola para a operacionalização dos princípios de base. Do mesmo modo, precederemos a uma breve aproximação às AE, em particular aquelas que dizem respeito à Unidade Letiva 1 do 9.º ano, a Dignidade da vida humana, por considerarmos que podem encerrar em si núcleos indispensáveis de conhecimento ao aluno adquirir. Nesse sentido, percebermos a potencial relação existente entre as AE e os documentos prescritores enumerados. Por último, são evidenciados alguns pontos de convergência entre o ensino escolar da religião, materializado na disciplina de EMRC, e os desideratos orientadores através dos quais as escolas tomam as decisões. Por último, propomo-nos a estabelecer possíveis correlações entre a temática da dignidade da vida humana e os diplomas que regem o sistema de ensino.

O terceiro capítulo, começa por situar a disciplina de EMRC no sistema de ensino e no currículo nacional. Consideram-se para o efeito, algumas referências literárias indispensáveis que merecem a nossa abordagem. Além disso, também nesta divisão do trabalho será delineada

uma explanação do conceito de pessoa, quer na conceção judaico-cristã, quer mais tarde no Concílio Vaticano II, cujo objetivo é percebermos o que representa, de facto ser pessoa, e quais as implicações. No fundo, este subcapítulo reveste-se de grande importância já que procura descrever a pessoa do ponto de vista da antropologia teológica em íntima relação com o ponto seguinte. Posteriormente, fazer-se-á uma aproximação ao conceito de dignidade nas suas representações e implicações. Ou seja, o objetivo é fundamentalmente compreender de que forma e em que medida é que podemos falar de dignidade como uma característica que reside em todo e qualquer ser humano, ou se quisermos, em cada pessoa. Além disso, será apresentado um modelo de ensino da temática em análise, baseado no exemplo, com vista à proposta e desenvolvimento de uma alternativa de relações sociais subordinada àquilo que se fará referência ao longo do trabalho, ou seja, o reconhecimento de cada ser humano enquanto detentor de valor incalculável. Isto é, volvida a análise das correlações do tema com os documentos prescritores do sistema de ensino, como se poderá configurar um modelo, simultaneamente como uma resposta à dignidade e valor que se poderão encontrar em todos os seres humanos e paradigma de ação para os alunos assumirem. Na concretização desta parte do relatório será para nós uma referência de comportamento a implementar a Parábola do Bom Samaritano, bem como alguns dos principais conteúdos patentes na encíclica *Fratelli Tutti*.

Para terminar, aquilo que pretendemos concluir com este itinerário de investigação é que, partindo da problemática detetada no contexto escolar onde decorreu a nossa prática pedagógica, é possível propor aos alunos um modelo de relação que se oriente por uma abertura espontânea e autêntica ao próximo, e um comportamento relacional pautado pelo reconhecimento do próximo como um depositário dos mesmos direitos e valor absoluto, tal como refere o Papa Francisco, pois «a proposta é fazer-se presente a quem precisa de ajuda, independentemente de fazer parte ou não do próprio círculo de pertença». (FT, 81) Pretendemos ainda evidenciar os contributos que a EMRC, fazendo parte do currículo nacional, através dos conteúdos que ministra, concretamente a Unidade Letiva 1 do 9.º ano, A dignidade da vida humana, pode emprestar às instituições de ensino para a efetivação da consolidação de um perfil de aluno de base humanista e ao próprio aluno, através da proposta de uma perspetiva social fundada por princípios e valores da mundividência cristã, ou seja, a adoção de comportamentos que não fiquem indiferentes ao próximo.

A revitalização de princípios cristãos parece ser cada vez mais necessária numa realidade social em que parecem predominar cada vez mais atentados à dignidade da vida humana, o egoísmo e o materialismo. Quer uns, quer outros, podem corromper o modelo relacional que pretendemos propor com o presente Relatório. Por isso, intuímos que a abordagem desta temática deverá ser útil e mostrar-se significativa para os alunos. Posto isto, compreendemos

que através do exemplo e da ação, os temas sobre o comportamento relacional pautado pelo reconhecimento da dignidade humana poderão ser assimilados e operacionalizados de forma mais persuasiva, quer a partir do exemplo proveniente da referência de proximidade relacional preconizado pela Parábola do Bom Samaritano e *Fratelli Tutti*, quer por um modelo de ação - pedagogia do serviço – projetado como paradigma de intervenção na escola.

I. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA. ENTRE A INTENÇÃO DO PROGRAMA E A ESCOLA REAL

1. Caracterização do contexto onde decorreu a PES

Há elementos que são indispensáveis para compreender alguns rumos tomados num determinado contexto e desafio. Por isso, compreendemos que seria profícuo iniciar o nosso trabalho com a explicitação da nossa PES, descrições essas vertidas neste capítulo. Neste sentido, este primeiro capítulo do relatório contará com a exposição da intervenção da prática letiva, bem como a análise da mesma.

1.1. Referenciação sociogeográfica

A nossa PES decorreu no Município de Braga, concretamente na localidade de Lamações pertencente à União de Freguesias de Nogueira, Fraião e Lamações. A cidade de Braga situa-se na Região Norte de Portugal Continental fazendo fronteira com os concelhos de Vila Verde, Amares, Póvoa de Lanhoso, Guimarães, Vila Nova de Famalicão e Barcelos. No resultado dos censos de 2021 foi consolidado que o número de residentes em Braga ascendia os 193324 habitantes, o que corresponde a um aumento de 6,5 (seis vírgula cinco) pontos percentuais face ao resultado dos censos de 2011². Não será estranho este aumento do número de residentes se olharmos para as condições de vida, proximidade e variedade de serviços, presença de grandes indústrias, existência de bastantes postos de trabalho, entre outros, que a cidade de Braga oferece aos seus habitantes. Braga continua em expansão a vários níveis, quer demográfico, quer industrial, quer de comércio, por isso, é compreensível que na última década, sobretudo, Braga tenha recebido vários imigrantes. Precisamente por causa desse fenómeno migratório no concelho de Braga e o desenvolvimento do setor industrial, verifica-se um grande abandono do setor primário para o setor secundário e terciário, porém, com muito mais relevo para o terciário. A comunidade migratória proveniente de outros países provém maioritariamente da China, dos países pertencentes à antiga União Soviética, antigas colónias portuguesas em África e de toda a América Latina.

² Cf. Pordata, «Censos de 2021», acessido a 17 de julho de 2024, <https://www.pordata.pt/municipios>.

A localidade de Lamações era no passado considerada um espaço muito fértil para o cultivo de vários produtos agrícolas. Todavia, devido ao exponencial crescimento demográfico e ao abandono do setor primário a agricultura deixou de ser a atividade principal de obtenção de rendimentos. Devido aos fluxos migratórios, fundamentalmente, Lamações é hoje cosmopolita, heterogénea e multicultural, contemplando uma forte variedade de serviços para os seus visitantes. Atualmente, e com tendência a aumentar, Lamações compreende um número de habitantes que ascende os 12000 habitantes, segundo os censos de 2021.

1.2. Caracterização socioeducativa

O AEDMII, sito na cidade de Braga, organiza-se em dez espaços físicos, desde a educação pré-escolar ao décimo segundo ano de escolaridade. As escolas pertencentes ao Agrupamento são as seguintes, Escola Secundária Dona Maria II (escola sede), Escola Básica de Lamações, Escola Básica de Tenões (com Jardim de Infância), Escola Básica de Nogueiró (com Jardim de Infância), Escola Básica nº 2 de Lamações (com Jardim de Infância), Escola Básica do Bairro Económico, Escola Básica de Santa Tecla, Escola Básica de São João do Souto, Jardim de Infância de Bracara Augusta e Jardim de Infância de Lamações, situadas num raio de, sensivelmente, seis quilómetros. As diferentes instituições de ensino localizam-se nas Freguesias de São Vítor, União de Freguesias de São Lázaro e São João do Souto, União de Freguesias de Nogueiró e Tenões e União de Freguesias de Nogueira, Fraião e Lamações.

O Agrupamento conta com a colaboração de 352 docentes, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, 79 assistentes operacionais, 15 assistentes técnicos, 5 técnicos especializados (4 enfermeiros e 1 advogado), 2 psicólogas, 5 terapeutas da fala e 9 Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa que visam dar resposta e apoio aos cerca de 2802 alunos que compõem o agrupamento³. Posto isto, é possível constatar desde já, que o AEDMII é exímio na resposta ativa e consistente que dá à sociedade, no geral, e às famílias, em particular. Ou seja, pelo seu número de instituições de ensino procura se tornar acessível, servindo os interesses do maior número de famílias possível, e com isso, dar respostas ao crescente número de imigrantes que escolhem Braga para habitar, cujos Encarregados de Educação pretendem que os seus filhos sejam educados em território nacional e afirmam de uma educação inclusiva e integral. Não obstante à sua resposta social, mais externa, o Agrupamento fomenta ainda estratégias que visam a cooperação com os seus respetivos alunos que, algumas vezes, podem

³ Cf. Agrupamento de Escolas Dona Maria II, «Projeto educativo 2022-2026», acessido a 10 de julho de 2024, <https://aedonamaria.pt/content/projeto-educativo>.

padecer de dificuldades económicas e familiares. A prova disto mesmo é a existência de 23% dos alunos matriculados usufruírem de subsídio da Ação Social do AEDMII, dos quais, 358 alunos o escalão A e 289 alunos o escalão B. Mais ainda, dos alunos do ensino secundário beneficiários de subsídio, 123 alunos beneficiaram de bolsas de mérito atribuídas pelo ASE (Ação Social Escolar), o que corresponde a cerca de 60% do total de alunos beneficiários de subsídio do ensino secundário⁴.

Após uma apresentação sumária do Agrupamento particularizemos para a escola onde decorreu a prática letiva supervisionada. A escola EB 2, 3 de Lamações foi inaugurada em 1997 e desde o primeiro momento do seu funcionamento que responde ativamente à LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo), começando logo pelo artigo n.º 1 onde se refere que:

O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade⁵.

Pois, a educação é «imprescindível para a consolidação do ideal democrático, permitindo o acesso a todos, em pé de igualdade, ao conhecimento»⁶ e a EB 2, 3 de Lamações é um verdadeiro exemplo da implementação disso mesmo. Oferece formação escolar do 5.º ano ao 9.º ano de escolaridade e soma no seu conjunto 1000 alunos distribuídos por 45 turmas⁷. O elevado número de alunos é um indício da qualidade da instituição refletida na forte afluência de matrículas. Existem cerca de 161 docentes que apoiam o estudo e aprendizagem deste número de alunos. A escola é ainda um bom exemplo da operacionalização das medidas de suporte à aprendizagem previstas no Decreto-lei 54/2018, de 6 de julho porque é a única da região que tem condições de acolher alunos surdos, que perfazem 14 elementos, pois possui no seu corpo docentes profissionais de interpretação de língua gestual, promovendo dessa forma uma educação inclusiva e acessível a todos, apesar, muitas vezes, da diferença de necessidades entre os alunos. Em virtude da crescente confiança que os Encarregados de Educação, provenientes de outros países, fazem para garantir uma escola e um ensino de qualidade para os seus filhos leva a que a EB 2, 3 de Lamações conte com um número de 22 nacionalidades diferentes, gerando assim, um vasto pluralismo ideológico, cultural e social. E este indicador

⁴ Cf. Agrupamento de Escolas Dona Maria II, «Projeto educativo 2022-2026».

⁵ Cf. Assembleia da República, «Lei n.º 46/86, de 14 de outubro», em *Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14* (Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda, 1986), <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>. Entrada bibliográfica referida doravante como «Lei n.º 46/86, de 14 de outubro».

⁶ Jesus Maria Sousa, «Educação e Democracia: Utopia por realizar?» em *(Contra) Tempos de Educação e Democracia, Evocando John Dewey*, ed. Carlos Nogueira Fino e Jesus Maria Sousa (Funchal: Centro de Investigação em Educação, 2017), 12.

⁷ Cf. Agrupamento de Escolas Dona Maria II, «Escola Básica de Lamações», acessido em 16 de julho de 2024, <https://aedonamaria.pt/content/escola-basica-de-lamacaes>.

pode revelar-se extremamente importante para compreender o lugar da EMRC na escola e na adesão que os alunos têm.

Por tudo isto a escola se apresenta como uma boa referencia a nível local e regional, pois para além de fomentar a educação global e integral do aluno, como se mencionou em epígrafe, também o coloca no centro de todo o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, complementarmente,

a educação como necessidade da vida deverá partir dos interesses do aprendiz e assumir um carácter flexível e experimental, essencial à gestão e adaptação das circunstâncias mutáveis do presente e futuro⁸.

1.3. Caracterização das turmas da PES

A PES incidiu especialmente nas turmas 2 e 6 do 9.º ano de escolaridade e nas turmas 3 e 4 do 5.º ano de escolaridade. Na primeira reunião do grupo de estágio foram atribuídas as diferentes Unidade Letivas que cada estagiário iria trabalhar com os alunos e nós ficamos responsáveis pela Unidade Letiva 1, A dignidade da vida humana, do 9.º ano e com a Unidade Letiva 3 do 5.º ano, Família, Comunidade Amor. No 9.º ano ficamos incumbidos de trabalhar toda a Unidade Letiva com o grupo de alunos, já no 5.º ano trabalhamos apenas metade da Unidade Letiva e a Docente Cooperante outra metade da Unidade. Esta situação se deve ao facto de o núcleo de estágio ser constituído por 3 elementos e para ser equilibrado entre todos, cada estagiário trabalha com os alunos uma parte da Unidade Letiva.

A turma 2 do 9.º ano é constituída por 28 alunos, sendo 14 do sexo masculino e 14 do sexo feminino. A média de idades da turma situa-se nos 14,07 (catorze virgula zero sete) anos. Dos 28 alunos que compõem esta turma, 2 estão inscritos em Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC). Naquilo que respeita às nacionalidades, 22 alunos têm nacionalidade portuguesa, 4 alunos nacionalidade brasileira e 2 alunos nacionalidade italiana. Em relação à dimensão socioeconómica, usufruem de subsídio da ASE 5 alunos, 2 alunos o escalão A e 3 alunos escalão B. É de salientar ainda que 3 alunos possuem de dificuldades de aprendizagem que carecem de medidas de apoio à eficácia da aprendizagem.

A turma 6 do 9.º ano soma um total de 18 alunos, sendo 11 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. A respetiva média de idades do total de alunos centra-se nos 13,94 (treze virgula noventa e quatro) anos. Do total dos 18 alunos da turma, 8 elementos frequentam a disciplina

⁸ Gorete Pereira, «Educação para a Democracia: a coerência entre o discurso e a realidade», em *(Contra) Tempos de Educação e Democracia, Evocando John Dewey*, ed. Carlos Nogueira Fino e Jesus Maria Sousa (Funchal: Centro de Investigação em Educação, 2017), 102.

de EMRC. Naquilo que às nacionalidades de cada aluno diz respeito constata-se que 9 alunos possuem nacionalidade portuguesa e 9 alunos têm nacionalidade brasileira. Também na turma 6 do 9.º ano existem alunos que beneficiam de apoios da ASE, a saber, 1 aluno beneficia do escalão A e 3 alunos detêm o escalão B.

A turma 3 do 5.º ano perfaz um total de 20 alunos, dos quais 10 elementos do sexo feminino e 10 elementos do sexo masculino. O conjunto de elementos da turma quanto a média de idades centra-se nos 9,8 (nove vírgula oito) anos de idade. Do total dos 20 alunos que compõem o grupo de alunos da turma 11 elementos frequentam as aulas de Educação Moral e Religiosa Católica. Naquilo que à nacionalidade de cada aluno diz respeito é uma turma um pouco mais heterogénea que as restantes, ou seja, 15 alunos possuem nacionalidade portuguesa, 3 alunos nacionalidade brasileira, 1 aluno nacionalidade boliviana e 1 aluno nacionalidade colombiana. No caso da esfera de apoios da ASE a tendência mantém-se quando comparados com as turmas anteriormente analisadas, ou seja, 2 alunos usufruem do escalão A, 3 alunos do escalão B e 2 alunos do escalão C.

A turma 4 do 5.º ano de escolaridade contém 21 alunos, sendo 14 do sexo masculino e 7 do sexo feminino. Em relação a média de idades de todos os elementos da turma centra-se nos 10,1 (dez vírgula um) anos. Dos 21 elementos da turma 10 estão inscritos em EMRC. Em relação a nacionalidade, 12 alunos têm nacionalidade portuguesa, 8 elementos nacionalidade brasileira e 1 aluno nacionalidade argentina. Do total dos 21 alunos 6 beneficiam de apoio da ASE, ou seja, 4 alunos do escalão A, 1 aluno do escalão B e 1 aluno do escalão C. Além disso, é ainda digno de menção que 1 discente desta turma tem medidas de suporte à aprendizagem.

Fruto da observação direta, a Escola toma medidas inclusivas que garantem a igualdade entre todos, procurando dar respostas concisas e concretas para os bairros sociais que estão dispostos nas suas imediações. Exemplo dessas medidas é a quantidade de alunos que beneficiam de apoios da ASE. Um outro elemento interessante é o crescente panorama de nacionalidades existentes na Escola, sobretudo a brasileira. É nesta perspetiva que o docente de EMRC pode fazer sentir integrado cada um dos alunos num nível socioeconómico mais desfavorecido e sociocultural, por vezes marginalizado, e criar relações de proximidade com tantos alunos que precisam de se sentir escutados e importantes na vida de alguém e fazer com que se sintam inculturados, integrados, respeitados e valorizados. Desta forma o docente de EMRC pode fazer a diferença pela positiva na vida de tantos alunos, oriundos de contextos tão diversificados.

Na sua generalidade o grupo de alunos do 9.º ano, provenientes das turmas 2 e 6 eram, do ponto de vista comportamental, bastante homogéneos, existindo algumas exceções. Ou seja, é um grupo por vezes um pouco apático e só participavam se fossem solicitados para tal. Mesmo no espectro relacional do grupo notava-se que não existia muita interação entre si, talvez por se

dever ao facto de existir junção de 2 turmas distintas. Esta forma de estar por parte dos alunos em contexto de sala de aula dificultava algumas vezes a condução e avaliação da própria aula pelo docente. Por isso, levantou-se a necessidade de criar estratégias que colocassem o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem tornando mais permeável cada aluno ao interesse pelos próprios conteúdos e à participação. Já os alunos do grupo do 5.º ano de escolaridade apresentam-se com um comportamento mais heterogéneo, por isso, se verifica grandes diferenças entre vários alunos. As várias formas de estar em contexto socioeducativo abarcava aqueles alunos mais tímidos e muito pouco participativos até aqueles que era necessário advertir algumas vezes na mesma aula e que mais participavam e, conseqüentemente que mais manifestavam interesse pelos conteúdos.

Tendo em conta os vários estilos entre os alunos o docente de EMRC é impelido a aplicar diferentes estratégias pedagógicas para cada turma por forma a atingir as AE e orientar progressivamente cada discente para o PASEO. E isso, constitui o nosso objetivo com o presente trabalho, já que, pretendemos mostrar que EMRC, através dos seus conteúdos, muito pode beneficiar as escolas, convergindo com os seus principais documentos orientadores.

1.4. Aproximação à problemática fundamental

Em consonância com aquilo que foi objeto da nossa abordagem nos pontos anteriores, fruto da observação pedagógica ao longo da PES, quer na escola quer na sala de aula, e respetiva consulta de plataformas informáticas criadas para o efeito, da perceção das variações demográficas, a localidade de Lamações contempla uma evolução significativa de habitantes, na sua maioria provenientes de outros países que vêm nessa localidade potencial para lhes garantir melhores condições de vida e facilidade no acesso aos serviços essenciais à sua sobrevivência. Podemos desde já interpor o acesso à educação como um direito fundamental do ser humano, conforme o predisposto no 2.º artigo da LBSE⁹. Posto isto, os pais procuram a proximidade dos serviços, mas também a qualidade, algo que se pode encontrar na EB 2, 3 de Lamações. Ora, por isso é que se verifica também um bom crescente número de alunos que frequentam este estabelecimento escolar. Paralelamente, capitaliza-se também um crescente número de nacionalidades. Este é um indicador que pode merecer especial atenção porque pode indicar características e comportamentos da comunidade dos alunos que frequentam este estabelecimento de ensino. O contacto com outras nacionalidades e o pluriculturalismo não são negativos por si sós, isto é, se forem potenciados e colocados ao serviço do enriquecimento

⁹ Cf. Assembleia da República, «Lei n.º 46/86, de 14 de outubro».

interpessoal. Isto é, a convivência com colegas de outras culturas e costumes pode ser uma alavanca para o enriquecimento mútuo, por um lado, mas também pode ser um caminho que leva à exclusão. Claro está que a exclusão e o desrespeito pelo próximo não acontecem somente com pessoas de culturas diferentes, se não também com alunos portadores da mesma cultura e nacionalidade. Antes de avançar, pretendemos aludir ao modo como é apropriado o conceito de próximo. Para nós, este conceito irá espelhar aquele que é semelhante a nós, que nos interpela, e necessita da nossa parte disponibilizando para o acolher e estabelecer relação baseada no amor e na fraternidade com ele, colocando de lado qualquer estereótipo racial, cultural ou social. Esta noção de proximidade que aqui delineamos vai de encontro àquela relação de proximidade proposta por Paul Ricoeur, pautada por humanismo e pessoalidade isenta de qualquer critério social¹⁰. Avançando, por isso, quer num caso, que no outro, o comportamento relacional deve ser acompanhado e avaliado, como forma de promoção da igualdade e da justiça. Num outro prisma podemos também considerar um outro aspeto, ou seja, a convivência é parte da natureza humana se tiver como base a reciprocidade, gratuidade e a recetividade. Pois uma relação que ignore estes princípios poder-se-á revelar corrompida e desvirtuada da sua autenticidade e originalidade. Na Parábola do Bom Samaritano, (Cf. Lc 10, 25- 35) alusão realizada por Jesus para descrever quem é o próximo, podemos encontrar implicitamente todas aquelas condições essenciais para existir uma abertura autêntica da própria pessoa àqueles que estão a sua volta. Apenas uma pessoa que demonstrou reunir estas características ajudou o homem que estava caído quando este mais estava a precisar. Com isto, pretendemos sublinhar o facto de que algumas vezes se revela uma dificuldade criar relações num ambiente onde predominam formas de interpretar a realidade diversas, pois pode acontecer o aluno considerar uma grande dificuldade encontrar colegas com gostos semelhantes aos seus e excluir-se por considerar que é diferente dos demais, ninguém o perceber e, acima de tudo, manter relação consigo. Não encontrando gostos idênticos aos seus junto dos colegas, pode-se voltar para contextos onde é capaz de encontrar uma maior compreensão, empatia e apoio. Algumas vezes, esta facilidade de encontrar e criar relações pode acontecer em espaços digitais acabando por se perder a beleza do encontro com aqueles que estão a sua volta. Por esta razão se poderá considerar que as relações humanas sejam cada vez mais impessoais e débeis, parecendo até, ficar a impressão que o próximo é importante na medida da conveniência de cada um. E esta noção de próximo contrasta amplamente com aquela que introduzimos mais acima. O uso exagerado dos aparelhos móveis eletrónicos era um fator muito visível no ambiente onde decorreu o estágio. E, por isso, algo que sempre nos fazia questionar, pois se alguém passa tanto tempo do seu dia a valorizar

¹⁰ Cf. Paul Ricoeur, *História e Verdade*, trad. F. A. Ribeiro (São Paulo: Editora Forense, 1968), 110.

muito mais os telemóveis do que a pessoalidade, como poderá criar relações a sua volta que sejam gratuitas, estáveis, generosas e fraternas? Como poderá o pubescente encontrar-se consigo mesmo, encontrar a sua identidade e se apresentar ao mundo? O uso abusivo das tecnologias pode levar à indiferença, à apatia ao próximo e a idolatrar soluções alegadamente, mais eficazes do que simplesmente criar pontes com o próximo. Na tentativa da humanidade pretender justificar a sua existência eliminando qualquer tese que viabilize a realidade sobrenatural universal, acaba por se afastar também do referencial transcendental, que era até então uma consciência ética universal, em detrimento de uma consciência imanente, pessoal e circunstancial. Ou seja, parece prevalecer um afastamento progressivo de Deus o que parece levar a que cada pessoa construa a sua própria conduta ética e sem nada que a regule. Dito de outra forma, hodiernamente, predomina uma «pluralidade e multiplicidade de formas de crer»¹¹, pois se é verdade que os jovens continuam abertos ao sagrado e ao religioso¹², também é verdade que se deu uma «deslocação da busca do sagrado desde o espaço das religiões instituídas, dos seus templos e comunidades restritas, para o espaço da secularidade, do quotidiano e do indivíduo»¹³. No fundo, a problemática que parece figurar é a perda crescente de fascínio na relação com a alteridade que, não raras vezes, pode resvalar para a relegação do outro para a esfera da instrumentalização em vista da prossecução dos caprichos pessoais. Posto isto, fica a sensação de que a antropologia hebraico-cristã, isto é, o sujeito humano equiparado a «um núcleo de relação, cuja individualidade pessoal nunca é dispensada ou anulada na relação. Que esse indivíduo pessoa se construa, na sua identidade, precisamente pela relação e como relação»¹⁴ parece que está a esmorecer. Este fundamento parece discorrer do facto de que a religião

agora já não é, como nas gerações precedentes, a dimensão religiosa a reconfigurar a sua conduta, ou a determinar a forma como vivem. A religião, como se referiu, é uma dimensão entre muitas outras dimensões da vida¹⁵.

Através dos conteúdos que aborda, poderá a EMRC contribuir para a promoção de uma viragem desta tendência que parece ser cada vez mais uma realidade, contribuindo assim para a revitalização da noção antropológica cristã, naquilo que diz respeito ao cuidado pelo próximo. Fazendo a disciplina de ensino da religião parte do currículo pode-se valer dos seus conteúdos

¹¹ Teresa Messias, «Espiritualidade cristã e identidade crente nas culturas juvenis», *Communio- Revista Internacional Católica*, n.º 1 (2012): 126.

¹² Cf. Messias, 117.

¹³ Messias, 126-27.

¹⁴ João Duque, «Utopias neognósticas do pós-humano na cibercultura. Para uma leitura filosófico-teológica», *Perspetiva Teológica* 48, n.º 1 (2016): 177, <https://doi.org/10.20911/21768757v48n1p163/2016>.

¹⁵ Eduardo Duque e José Durán Vázquez, «Quanto interessa a religião católica aos jovens? Um estudo a partir do caso português», *Cultura e Religião* 14, n.º 2 (2020): 19, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-47272020000200103>.

para cultivar e difundir uma proposta renovada, despertando, no aluno, uma consciência moral direcionada para a instauração de espaços de encontro, relação com os seus pares e de cuidado, pois

não temos apenas cuidado. Nós somos cuidado. Isto significa que o cuidado possui uma dimensão ontológica, quer dizer, entra na constituição do ser humano. É um modo de ser singular do homem e da mulher. Sem cuidado, deixamos de ser humanos¹⁶.

Isto é, o cuidado essencial pelo próximo faz parte da própria constituição ontológica que, mesmo o querer e o desejar, realidades tão simples, mas tão decisivas para a realização e concretização do «si», se esgotam neste gesto de curar e cuidar¹⁷.

Continua o autor, Martin Heidegger, referindo que o cuidado «é uma constituição ontológica sempre subjacente»¹⁸ ao próprio ser humano e, por isso, fundamental para a sua concretização e afirmação enquanto tal. Isto é, o cuidado «subministra preliminarmente o solo em que toda a interpretação da presença de move»¹⁹. Por isso, «se não tomarmos o cuidado por base, não conseguiremos compreender o ser humano»²⁰. Porém, para operar o que se referiu anteriormente é necessário que o aluno se encontre consigo mesmo, se conheça e teça a sua própria identidade, reconhecendo que é uma história única e irrepetível²¹, dotada de direitos que lhe estão adstritos aquando do seu nascimento e que o acompanham durante toda a sua existência. Na perspetiva crente este pressuposto advém do facto de cada pessoa ser obra da criação de Deus e, como tal, com uma marca divina, representando a liberdade total que a humanidade usufrui. (Cf. GS, 17) Após levar os alunos a contactar com estes princípios é que se poderá orientar o jovem para o reconhecimento do próximo com iguais direitos e, como tal, merecedor de dignidade, respeito e igualdade. Pois parece-nos necessário para o reconhecimento do valor que reside no próximo tomar consciência também do valor absoluto que habita em cada um. Nisto a EMRC poderá dar um contributo preponderante já que é exatamente este um dos seus principais núcleos programáticos de abordagem, reflexão e trabalho. É então ao abrigo dos conteúdos que a disciplina de ensino da religião aborda que pode ser um ótimo contributo na formação de uma consciência moral revigorada em cada aluno em linha com as áreas de competências do PASEO, concretamente, relacionamento interpessoal e o desenvolvimento pessoal e autonomia.

¹⁶ Leonardo Boff, «O cuidado essencial: princípio de um novo ethos», *Inclusão Social* 1, n.º 1 (2005): 28.

¹⁷ Cf. Martin Heidegger, *Ser e Tempo*, trad. Márcia Schuback (Petrópolis: Vozes, 2005), 258-59.

¹⁸ Heidegger, *Ser e Tempo*, 265.

¹⁹ Heidegger, 265.

²⁰ Boff, «O cuidado essencial: princípio de um novo ethos», 29.

²¹ Cf. João Duque, «Do sentimento de si ao sentimento do outro», *Theologica* 46, n.º 1 (2011): 19, <https://doi.org/10.34632/theologica.2011.2137>.

2. Contexto da PES

A PES é importante porque confere ferramentas para melhor conseguir levar os alunos a ter conhecimento dos valores propostos pela mundividência cristã, de modo que, cada aluna e aluno consiga entender a sua realidade circundante, sobretudo nas adversidades, com maior confiança de que não está só e com mais esperança de que tudo ficará melhor. Por outro lado, é também uma grande responsabilidade para o professor estagiário já que se prepara para exercer uma atividade profissional muito nobre para as sociedades, na medida em que,

a educação surge, sempre, como preocupação fundamental do mundo (das nações, dos grupos, dos indivíduos) a respeito do seu próprio futuro. Educar a criança e o jovem foi, e continua a ser, um objetivo prioritário de qualquer sociedade²².

Em linha com o anterior, cumpre ainda referir que a missão de educar é indubitavelmente importante na medida em que, por um lado, representa a transmissão de toda uma tradição cultural recebida às novas gerações. Por outro lado, orienta os alunos para a participação ativa, consciente, livre, fraterna, solidária e digna nos diferentes organismos sociais, fazendo com que se sintam integrados socialmente, contribuindo para o desenvolvimento, quer a nível individual, quer coletivo²³. É concretamente nestas dimensões que EMRC ganha especial preponderância e relevo, já que, por um lado, concorre para a formação integral do aluno, mas também porque, por outro lado, cultiva nos alunos valores e princípios que lhe permitem uma melhor e mais eficaz integração social, proporcionando-lhe o desenvolvimento do espírito cívico, com uma prestação social mais humanista e holística²⁴.

Embora ao longo da prática pedagógica tenhamos abordado também a Unidade Letiva 3 do 5º. Ano, Família, comunidade de amor, focar-nos-emos exclusivamente na Unidade Letiva 1 do 9º. Ano, a Dignidade da vida humana, já que servirá de base para a estruturação do nosso Relatório. Por essa razão, no tópico seguinte apenas constará o desenvolvimento teológico da segunda.

2.1. Para uma breve abordagem teológica da Unidade Letiva: A dignidade da vida humana

Na perspetiva da antropologia cristã, a vida humana é um dom que foi dado ao ser humano de forma gratuita constituindo o primeiro e ineludível ato de bondade e gratuidade de Deus para

²² Fernando Moita, «A missão do professor de EMRC no contexto da escola atual», *Pastoral catequética-revista de catequese e educação*, n.º 26 (2013): 53.

²³ Cf. Moita, «A missão do professor de EMRC...», 53.

²⁴ Cf. Moita, 60- 63.

com a humanidade, na medida em que, o amor que Deus tem para com as suas criaturas é puro e absoluto. Mesmo aqueles que poderão ignorar este ato de bondade de Deus, certamente reconhecerão que não se originaram a si próprios e que a sua vida teve uma origem externa. Por isso mesmo, a vida, parece equiparar-se a uma dádiva gratuita, representando um presente que é dado a alguém, sem que se espere receber alguma coisa em troca. Deus também não exige que seja recompensado, antes que a vida de cada pessoa seja respeitada, cultivada e dignificada em todos os momentos²⁵. Neste sentido, todas as situações em que a vida humana é atentada, seja pela prática do aborto, seja pela prática da eutanásia, pena de morte, preconceito, racismo e xenofobia a Igreja Católica condena veementemente, (Cf. EV, 3); (Cf. GS, 27) pois a vida humana deve ser sempre valorizada e respeitada incondicionalmente. Toda a vida humana é um bem intransmissível e inviolável, isto é, a vida foi dada de forma gratuita a cada pessoa e, como tal, ninguém tem o direito de a tirar arbitrariamente ou prejudicar de alguma forma a vida de outrem. (Cf. DVi, 5) A Igreja Católica convida a que cada pessoa, à imagem da Parábola do Bom Samaritano (Lc 10, 25-37) cure as feridas das pessoas com as quais nos cruzamos nas várias circunstâncias da nossa existência. Esta exortação implica que o amor presente no coração de cada um de nós assuma um carácter universal, isto porque, a amizade e o cuidado por cada pessoa não podem em momento algum ser seletivo porque «o amor não tem qualquer espécie de limite, é universal e estende-se a todas as pessoas, porque todas são portadoras da mesma dignidade»²⁶ e dos mesmos direitos, mesmo aquela que é espezinhada e marginalizada e deixada na beira do caminho. A este respeito, também a encíclica *Gaudium et Spes* (GS) nos dá um belíssimo contributo, pois interpela a que consideremos o nosso semelhante como «outro eu». (GS, 27) Este binómio traz inúmeras implicações a nível pessoal, social e moral. Na esfera pessoal interpõe uma mudança substancial na forma como cada um de nós se apresenta e vê a realidade circundante, isto é, é um convite dirigido a todas as pessoas e em especial aos crentes, para uma reformulação na perceção que cada pessoa tem de si. E isto leva-nos para a esfera social, pois se olharmos para aquele que está próximo de nós como uma extensão de «mim» somos mais capazes de reconhecer dignidade e valor fundamental a todos aqueles que estão à nossa volta. O que faz com que a forma como cada pessoa se dirige ao seu semelhante esteja de acordo com a forma como cada pessoa gostaria de ser tratada. Por último, quem seguir este comportamento relacional estará mais apto para uma sensibilidade necessária para rejeitar e repudiar certas situações do quotidiano e das relações sociais que possam atentar a dignificação

²⁵ Cf. Maria Portugal, José Dias e Michael Fernandes, *Queremos Ser!: Manual do 9.º ano de Educação Moral e Religiosa Católica* (Lisboa: Secretariado Nacional de Educação Cristã, 2023), 10-11.

²⁶ Portugal, Dias e Fernandes, *Queremos Ser!...*, 37.

da vida humana, o que faz com que cada pessoa esteja a contribuir para o prolongamento da criação iniciada por Deus.

Existe a preocupação especial ao longo da construção de todo o texto da Unidade Letiva de o encaminhar para a tese, na perspectiva crente, de que todo o ser humano é Imagem e Semelhança de Deus, (Gn 1, 27) algo que encerra em si exímia importância, pois

a dignidade do ser humano provém do amor do seu Criador, que imprimiu nele os traços indeléveis da sua imagem, (Cf. Gn 1, 26) chamando-o a conhecê-lo, amá-lo e viver uma relação de aliança consigo, bem como na fraternidade, na justiça e na paz com todos os outros homens e mulheres. Nesta visão, a dignidade se refere não só à alma, mas também à pessoa como unidade incindível, e assim é inerente também ao corpo, o qual participa a seu modo do ser imagem de Deus da pessoa humana e é chamado igualmente a participar da glória da alma na beatitude divina. (DIn, 18)

Ainda segundo a Unidade Letiva, mais do que o Ser Humano ser obra da criação de Deus é também fruto do seu amor gratuito e, por essa razão, qualquer atentado desferido ao seu semelhante constitui um atentado a toda esta magnífica obra da criação. É compreensível que, mesmo que cada pessoa não atribua a origem da sua existência a Deus, certo é que existe porque foi posta em existência, uma vez que não se originou a si mesma. Por essa razão, aquilo que cada pessoa pode fazer é gratificar-se e congratular-se pela sua existência, cuidando do seu corpo e da sua vida, bem como a dos seus semelhantes²⁷. Este agir moral que é proposto como alternativa a toda a humanidade discorre do facto de que toda a criação é fruto do amor gratuito e incondicional de Deus e por isso toda ela situada no mesmo estatuto ontológico. Segundo este modelo de relação com a alteridade, parece ficar a noção de que, muito mais do que um olhar egoísta e egocêntrico, aquilo que deve figurar é uma conceção de relação descentrada e voltada para fora. É precisamente neste convite que a Unidade Letiva nos fala, quando recorre à Parábola do Bom Samaritano (Lc 10, 25-37) para ilustrar esta exortação ao amor universal, expurgado de critérios geográficos, culturais e sociais, por todos aqueles que nos rodeiam. A Parábola representa então uma imagem metafórica do agir social que devemos tomar. Naturalmente que não somos desafiados a curar com azeite e vinagre todas as pessoas que vemos ao longo do caminho que trilhamos, até porque atualmente as feridas que as pessoas têm são outras, destacamos entre as quais, rancores, ódios, frustrações e depressões. O vinagre pelas suas propriedades ajuda a ferida a sarar e o azeite impede que os parasitas se fixem no local da ferida. O Samaritano adquire então uma intenção de cuidador desinteressado do homem ferido. Por isso, somos convidados a curar as pessoas que encontramos feridas, amarguradas, oprimidas e tristes com respeito, empatia, cuidado, justiça e igualdade, mesmo aqueles e aquelas que são marginalizados pela sociedade, tal como Jesus fazia. Ou seja, embora Jesus fosse

²⁷ Cf. Portugal, Dias e Fernandes, 11.

importante no seu tempo, convivia com aqueles que eram postos de lado pela sociedade, como por exemplo, a convivência com a prostituta, (Lc 7, 37-38) a purificação do leproso (Mc 1, 40) e a cura do paralítico, (Mc 2, 1-12) entre outros muitos exemplos que seriam passíveis de elencar. Hodiernamente, existem muitas pessoas que, seja pelo seu nível social, seja pelo seu estado físico são postas de lado, por essa razão, cada um de nós é convidado a conviver e ajudar essas pessoas naquilo que se possa revelar como necessário²⁸. Mas este imperativo moral é dirigido a todos, não apenas a uma parte. Por isso é que com toda a facilidade poderemos afirmar que o texto assume como protagonistas todas as pessoas, mas de forma mais acrescida toda a comunidade cristã²⁹. Está nas mãos de cada pessoa tornar o mundo em que habitamos mais harmonioso, fraterno e justo, em consonância com o paradigma de ação do Reino de Deus de que Jesus falava, isto é, onde o amor incondicional e gratuito se situa na base de todas as relações sociais, ficando excluída a possibilidade de apenas nos fazermos próximos daqueles que nos permitem consolidar os benefícios pessoais. (Cf. FT, 102) À semelhança de uma peça de teatro cujo objetivo seria sensibilizar a plateia de uma mensagem, também o texto nos convida a que cada um de nós siga o mesmo paradigma de ação de Jesus. Dito de outra forma, Jesus em Jo 10, 11 apresenta-se como o Bom Pastor, aquele que cuida, ama, é presente das suas ovelhas, mas que acima de tudo, dá a vida pelo seu rebanho. Ora, é precisamente este convite que Jesus nos dirige, para que, também nós sejamos responsáveis pelos nossos semelhantes em incondicional e incessante entrega, dignificando e proclamando o dom da vida³⁰. A doação de cada um de si ao próximo não constitui a negação da identidade de cada um, antes pelo contrário, na medida em cada pessoa se entrega e doa gratuitamente mais se completa e mais livre e feliz vive, segunda os valores propostos pela mundividência cristã.

A própria ciência acaba por chegar a uma plataforma de convivência e mesmo até, complementaridade, com a proposta de ação da religião. Ou seja, ao ser necessário realizar o juramento de Hipócrates por um Médico para aceder à ordem profissional já se está, em certa medida, a entrar em rota de complementaridade com os princípios antes preconizados. Menosprezar vidas não poderá ser, em momento algum, a solução para tudo, já que a vida nos foi dada gratuitamente, como visto anteriormente e, como tal, é sinal de gratidão cuidar desse dom que nos foi confiado. Ao longo da Unidade Letiva, de uma forma ou de outra, contactamos com um modelo de relação baseado na perspetiva crente, ou seja, devemos a nossa vida a Deus, que não pretendendo ser ressarcido pede-nos que cuidemos, cultivemos e desenvolvamos este presente. Ora, a natureza comum a todas as pessoas, na perspetiva da Igreja, invalida o direito

²⁸ Cf. Portugal, Dias e Fernandes, 22- 28.

²⁹ Cf. Portugal, Dias e Fernandes, 34- 37.

³⁰ Cf. Portugal, Dias e Fernandes, 20.

de inferiorizar ou maltratar alguém. Neste fio condutor, diríamos que todas as pessoas se situam no mesmo estatuto ontológico que os demais, o que significa que é a igualdade que deve imperar em todo o espectro relacional. A este respeito o texto convoca uma célebre proposição moral de S. Agostinho na qual refere que «a medida do amor é amar sem medida». Consideremos que esta expressão é muito clara, pois não existe limite nenhum para amar as pessoas que nos rodeiam tal como Jesus nos amou e continua a amar.

Neste momento parece-nos oportuna a realização de uma breve análise da contribuição do legado do Pontífice João Paulo II e do Papa Francisco em matéria da promoção e defesa da dignidade da vida humana. É de salientar que tanto o Papa João Paulo II como o Papa Francisco deram contribuições extremamente importantes para o tema da dignidade da vida humana. Por exemplo, ao longo do pontificado de João Paulo II foi amplamente enfatizada a importância da defesa firme da dignidade nas suas mais variadas formas e momentos, pois pelo facto de sermos pessoas e estarmos vivos gozamos de incontável valor e dignidade intrínseca independentemente da cor, raça, religião, etc. (Cf. EV, 18) Se sobrevoarmos os temas latentes nos escritos ao longo do seu pontificado concluímos que temáticas como justiça social, direitos humanos, solidariedade e dignidade humana estão muito presentes, especialmente na sua encíclica *Evangelium Vitae* (EV) que, aliás, é frequentemente citada no texto da Unidade Letiva. No início do seu pontificado (1978) existia grande necessidade de garantir e consolidar os direitos humanos, daí que o Papa, também fruto da sua própria formação e dos atentados que eram verificados à vida humana, optou por conduzir o seu pontificado mais no sentido da pessoa em si, ou seja, num registo mais individual e focado no indivíduo, enquanto substância individual. (Cf. EV, 60) Também o Papa Francisco tem trazido para o centro das atenções públicas o tema da dignidade da pessoa humana. Com alguma frequência realça temas como as crises humanitárias e migratórias, justiça social, desigualdades sociais, pobreza, guerras e todos os demais flagelos à vida humana. Todos estes temas ligam-se diretamente com a dignidade da pessoa humana. A apologia de Francisco ao amor humano ganha fundamento na *Fratelli Tutti*, algumas vezes citada no texto da Unidade Letiva, que lança a humanidade numa necessidade de convivência para cada pessoa se salvar, já que todos precisam de todos para existir, isto é, precisamos de fazer crescer a consciência de que, hoje, ou nos salvamos todos ou não se salva ninguém. A pobreza, a degradação, os sofrimentos dum lugar da terra são um silencioso terreno fértil de problemas que, finalmente, afetarão todo o planeta. Se nos preocupa o desaparecimento dalgumas espécies, deveria afligir-nos o pensamento de que em qualquer lugar possam existir pessoas e povos que não desenvolvem o seu potencial e a sua beleza por causa da pobreza ou doutros limites estruturais. É que isto acaba por nos empobrecer a todos. (FT, 137)

É neste encadeamento de ideias que podemos considerar que ambos os Papas contribuíram expressivamente para a discussão da dignidade da pessoa, cada um a seu modo e com ideias

diferentes, mas complementares. Não obstante, João Paulo II deu um maior contributo para a promoção da importância da vida de cada pessoa e na concretização dos direitos humanos. Em certo sentido, o Papa Francisco está a dar seguimento à obra que João Paulo II começou. Porém, como se disse ambos deram contributos muito importantes e marcantes.

Se por um lado, o Papa João Paulo II foi pioneiro no tratamento do tema da dignidade da pessoa por questões cronológicas, por outro, Francisco dá continuidade e aponta criticamente factos sociais em que a pessoa é posta de lado, inferiorizada, espezinhada e humilhada, que culmina muitas vezes na interferência direta com a sua própria dignidade e valor. É precisamente com e por meio do legado que João Paulo II nos deixa, bem como do contributo de Francisco que os docentes de EMRC podem e devem encaminhar os alunos para o caminho da reflexão, apesar dos diferentes contextos sociais, religiosos, políticos e geográficos em que cada um foi educado. Numa brevíssima aproximação ao corpo teórico do pontificado de Francisco concluiremos que aquilo que verdadeiramente é relevante não é a profissão religiosa de cada um, a proveniência ou a religião, mas que, coletivamente empenhados, se possa destinar fim definitivo a todas as situações que atentem a vida humana. E isto é para cada pessoa algo que diz respeito à sua responsabilidade social na medida em que, para Francisco, a sua perspectiva prende-se mais com a sociedade do que com o indivíduo enquanto sujeito isolado, tal como acontecia com o Papa João Paulo II, pois, como vimos, o seu pontificado versava mais sobre cada indivíduo e na promoção dos seus direitos. Ora, também este pressuposto vale para as aulas de EMRC, ou seja, mesmo que um certo aluno não seja crente, certamente concordará que todos os atentados que versem contra a vida de cada pessoa são para ser suprimidos e erradicados. Sabemos, porém, que uma pessoa apenas não consegue mudar o mundo, mas se cada pessoa der o seu próprio contributo e passar a mensagem a outros, estamos certos de que coabitaremos num mundo mais harmonioso, justo, apazível e igualitário. É precisamente neste ponto onde se manifesta plena e verdadeiramente a pastoral do Papa Francisco, que se liga naturalmente ao conhecimento técnico, mas que se volta mais para a sabedoria prática, denunciando todos os atentados à vida humana presentes diante dos nossos olhos.

No ponto seguinte colocar-se-á a Unidade Letiva 1 do 9.º ano, A dignidade da vida humana, mobilizada para efeitos da PES, em interação com a estrutura programática da disciplina, bem como com as respetivas AE.

2.2. Síntese da estrutura e organização curricular de EMRC

Este subcapítulo será especialmente dedicado ao estabelecimento de correlações com a estrutura e organização programática da disciplina de ensino da religião, bem como com as suas AE.

Em primeiro lugar cumpre-nos fazer menção àquilo que legitima a presença de EMRC no sistema de ensino português, ou seja, a concordata estabelecida entre a Santa Sé e o Estado Português no ano de 2004, que consagra a forma como e em que moldes a EMRC integra o currículo educativo português³¹, como veremos de forma mais aprofundada no capítulo 3 do presente Relatório de estágio. Neste momento detenhamo-nos apenas em estabelecer a lugar pedagógico que EMRC compreende na formação dos alunos e alunas, concorrendo para a formação integral e globalizante da pessoa, pois,

a dimensão religiosa é constitutiva da pessoa humana. Por isso, não haverá educação integral, se a mesma não for tomada em consideração; nem se compreenderá verdadeiramente a realidade social, sem o conhecimento do fenómeno religioso e das suas expressões e influências culturais³².

Sem a EMRC a formação dos alunos revelava-se incompleta e muito menos harmonizada com aquilo que está previsto nas áreas de competências do PASEO, concretamente o relacionamento interpessoal e o desenvolvimento pessoal e autonomia, baseados na promoção da base humanista em que assenta o próprio perfil do aluno. Por esse mesmo motivo é que os temas que são abordados em contexto de sala de aula colocam claramente em relação a fé e a cultura, valorizando no aluno a promoção de uma visão cristã da vida, optando sempre por valorizar a vida humana e rejeitando tudo aquilo que, de alguma forma, a pode corromper. O tema da dignidade humana é um claro exemplo desta relação porque, por um lado, apresenta e reflete a importância da vida humana no seio da religião, como vimos anteriormente, ou seja, uma dádiva que foi confiada a cada ser humano que não carece de pagamento, mas que deve ser cuidada e respeitada em todos os momentos. Por outro lado, compreende temas da contemporaneidade que assentam em formas muito atuais de diferentes desrespeitos e atentados a esta dádiva. Ora, esta tendência, que parece ser cada vez mais evidente nas sociedades contemporâneas, nas mais variadas formas, deve ser corrigida através da sugestão de alternativas no campo das relações com o próximo. Por essa razão, todo o programa de EMRC está encaminhado para o encontro com o aluno para que, uma vez confrontado com certos conteúdos, reflita sobre os mesmos e

³¹ Cf. D. Tomaz Silva Nunes, «Sobre as finalidades de Educação Moral e Religiosa Católica», *Pastoral catequética- revista de catequese e educação*, n.º 5 (2006): 76.

³² Conferência Episcopal Portuguesa, «Educação Moral e Religiosa Católica- Um valioso contributo para a formação da personalidade», *Pastoral catequética- revista de catequese e educação*, n.º 5 (2006): 11. Entrada bibliográfica doravante designada por «CEP, «Educação Moral e Religiosa Católica- Um valioso contributo...», n.º página».

opte por caminhos de união, solidariedade, justiça, verdade e fraternidade. E é também por esse motivo que o modelo de ensino-aprendizagem posto em marcha nas aulas de EMRC deve ter como centro o próprio discente uma vez que,

a leção cumpre melhor os Objetivos propostos quando se apoia em modelos de ensino centrados nos alunos, já que, através destes, se pode agir para melhorar o desempenho escolar, desenvolver as competências sociais e a capacidade de agir em cooperação com o outro³³.

Ou seja, a atribuição do estatuto ao aluno de sujeito ativo na dinâmica de ensino-aprendizagem faz com que se cumpram com maior abrangência os objetivos designados para cada aula e até para cada Unidade Letiva. Mais ainda, importa referir que, cada conteúdo não persiste e se ministra de forma isolada, nem cada objetivo subsiste isolado dos demais, o mesmo se diga de cada AE e mesmo de cada Unidade Letiva constante do programa que também não contém temas que permanecem desvinculados dos demais. Isto é, o programa da disciplina de ensino da religião é apresentado como que em espiral, o que significa que, em cada nível de ensino, são recuperados e lembrados temas que já foram abordados em anos anteriores. Dito de outra forma, os conteúdos da disciplina estão organizados de forma centrípeta, onde os valores propostos pela mundividência cristã ocupam o centro e surgem como que uma exortação para que, o docente, no exercício da sua profissão, oriente os alunos para o contacto e reflexão sobre os princípios cristãos e os verta em modelos de relacionamento. No fundo, aquilo que projetamos é uma educação pelo serviço, que coloque em interação o «Programa, necessidades da comunidade e os próprios valores e referências da comunidade, numa estratégia de serviço»³⁴, de modo que as aprendizagens se tornem significativas e úteis para o aluno.

Temas como a importância e a inviolabilidade da vida humana, bem como a dignidade de cada pessoa, a fraternidade, a solidariedade e a justiça social são temas que surgem noutros anos de escolaridade, porém, devido ao estágio de desenvolvimento cognitivo, não são tão aprofundados como no 9.º ano de escolaridade. Por exemplo, desde logo, a Unidade Letiva 1 do 1.º ano promove a importância da vida humana e assume valores de boa convivência social. De alguma forma, a Unidade Letiva 2 do mesmo ano de escolaridade também se apresenta como um convite a viver e a ter um coração baseados na proposta do cristianismo. A Unidade Letiva 1 do 2.º ano surge igualmente como um desafio a seguir a proposta de vida crente e a nutrir pelo próximo amizade e proximidade rejeitando tudo aquilo que seja contrário à relação que assenta no amor, no respeito e na empatia. A própria Unidade Letiva 4 do mesmo ano de

³³ Secretariado Nacional de Educação Cristã, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica* (Moscavide: Fundação SNEC, 2014), 157. Entrada bibliográfica doravante designada por «SNEC, *Programa de EMRC 2014*, n.º página».

³⁴ Cristina Sá Carvalho, «Pressupostos epistemológicos e pedagógicos do desenvolvimento curricular em EMRC, edição de 2014», *Pastoral catequética- revista de catequese e educação*, n.º 31/32 (2015): 57.

escolaridade intenta desenvolver no discente a noção de dom gratuito, fruto do amor de Deus, que se desenvolve e se dignifica na relação amorosa, gratuita e incondicional com o próximo. A Unidade Letiva 1 e 2 do 3.º ano de escolaridade recupera e substancializa a noção de bondade e solidariedade e introduz a perceção da dignidade como uma característica que é inata e transversal a todo o ser humano. Já no 4.º ano é introduzido pela primeira vez a noção de diversidade como um fator de enriquecimento pessoal. Além disso, a capacidade de saber perdoar é também apresentada como uma boa estratégia de conviver em sociedade, pois nenhuma pessoa é reflexo da verdade absoluta. No 5.º ano de escolaridade é recuperada e enfatizada a noção de diversidade como um motor de crescimento. Volta ainda a introduzir a noção de construção de uma sociedade fraterna onde o amor preside a todas as relações, salvaguardando em cada pessoa a sua dignidade. No 6.º ano introduz-se a consciência de saber partilhar, baseada nos valores de convivência social manifestados pela perspetiva cristã. A Unidade Letiva 4 do 7.º ano chama a atenção para a importância da construção de uma sociedade onde impere a paz, a justiça e a igualdade entre todos os seres humanos. Ainda na Unidade Letiva 4 do ensino secundário são invocados preceitos das relações sociais que têm por base o amor, algo que Jesus difundia quando se referia à proximidade do «Reino de Deus». (Cf. Mc 1, 15) Porém, este Reino não se equiparava a um modelo político, mas a uma forma de viver onde o amor está na base de tudo e onde «a dignidade de todos os seres humanos é reconhecida, respeitada, realçada, favorecida [...] pelo simples facto de se ser pessoa»³⁵.

Outros paralelismos temáticos poderiam ser estabelecidos com outros anos de escolaridade, porém, parece-nos que os exemplos apresentados ilustram suficientemente aquilo que pretendíamos evidenciar. Ainda em alusão àquilo que foi referido em epígrafe, a organização e estruturação curricular da disciplina em espiral decorre do facto de serem tidos em consideração critérios, como o desenvolvimento cognitivo e psicológico do aluno, as suas características próprias, a faixa etária, o estágio de desenvolvimento físico em que se encontra, a abordagem em cadeia dos temas, ou seja, do mais simples para o mais complexo e a capacidade de formulação e compreensão de problemas pelos alunos³⁶. Além do aluno, como critério para a seleção de um certo tema e grau de complexidade para um ano de escolaridade, são também tidos outros fatores como critérios a observar para a seleção e disposição curricular, tais como, a sociedade, que tem uma história, instituições, valores dominantes, necessidades próprias e opções económicas, culturais e políticas; os conhecimentos científicos, de toda a ordem, que se transmitem

³⁵ Jorge Novo, António Machado e António Pinto, *Civilização do Amor: Manual do ensino secundário de Educação Moral e Religiosa Católica* (Lisboa: Secretariado Nacional de Educação Cristã, 2022), 25.

³⁶ Cf. Nunes, «Sobre as finalidades de Educação Moral...», 75.

ou se utilizam a partir de disciplinas científicas ligadas ao currículo, das ciências da educação e das diversas áreas da psicologia³⁷.

As metas de aprendizagem que foram revogadas pelas AE através do Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, como teremos oportunidade de ver mais em pormenor no capítulo seguinte, são também um elemento fundamental para o processo de ensino-aprendizagem já que organizam e estruturam o ensino, pois fornecem uma visão o mais concisa possível daquilo que se pretende alcançar e, com isso, ajudam a delinear as melhores estratégias de ensino. Em última instância, as AE promovem uma organização dos conteúdos das disciplinas que se configure com os seus conteúdos fundamentais, de modo que coexista uma organização hierárquica nas várias etapas do desenvolvimento do aluno nos diferentes anos de escolaridade, constituindo assim, núcleos de conhecimentos que são indispensáveis ao aluno adquirir em cada ano que frequente. As AE encontram-se, deste modo, alinhadas com o PASEO, como teremos oportunidade de ver mais adiante neste trabalho. As AE vieram conferir uma nova roupagem aos conteúdos programáticos de EMRC constantes do Programa de 2014. Através deste princípio abre-se a possibilidade de fazer a ponte para aquilo que se torna oportuno abordar nesta parte do trabalho.

Já que as AE intentam conferir uma disposição renovada dos conteúdos consubstancializados no Programa de EMRC de 2014 é conveniente que se faça um breve ensaio sobre a prossecução ou não dos objetivos a que se propõem. Neste momento, será objeto de atenção o conteúdo temático da Unidade Letiva anteriormente mencionada e as AE da mesma. É interessante ver a fidelidade que foi guardada ao conteúdo e mensagem central da Unidade Letiva, mas verifica-se ao mesmo tempo que prosseguiu desenvolvida uma linguagem inclusiva, que não deixa ninguém de fora e, ao mesmo tempo, muito acessível à compreensão de todos. Por esse motivo, julgamos que este tipo de linguagem faz jus à natureza da disciplina, ou seja, que integra todos independentemente da sua condição socioeconómica, nível social, cor, profissão de fé, entre outros³⁸. Na imagem seguinte estão plasmadas as AE da Unidade Letiva 1 do 9.º ano com vista a facilitar a correlação com os conteúdos da mesma.

³⁷ Nunes, 75.

³⁸ CEP, «Educação Moral e Religiosa Católica- Um valioso contributo...», 11.

A DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA	1. ^a Identificar a vida como dádiva de Deus e um direito primordial; (CN, HIST, CD)
	2. ^a Reconhecer a vida humana como um bem inviolável; (HIST, CD) Perceber criticamente factos sociais sobre a situação de grupos minoritários e em desvantagem social onde a dignidade da vida humana se encontra ameaçada; (CN, HIST, GEO, CD)
	3. ^a Reconhecer a dignidade da vida humana desde a sua concepção até à morte natural; (CN, CD)
	4. ^a Compreender o núcleo central do cristianismo que assume o humano como Imagem e Semelhança de Deus; (CN, HIST, GEO, CD)
	5. ^a Participar em ações promotoras da dignidade da vida humana e de proximidade.
	6. ^a

Figura 1- Aprendizagens Essenciais UL 1 do 9.º Ano

Parece-nos que as 1.^a, 2.^a e 5.^a são aprendizagens essenciais que se interligam com bastante facilidade, uma vez que representam princípios básicos de todas as relações sociais. Com efeito, reconhecem o inestimável valor em cada pessoa, pois todo o ser humano se situa no mesmo estatuto, o que invalida toda a legitimação de alguém se sentir superior. A 3.^o aprendizagem convida a que cada aluno, depois de já ter presente as anteriores, denuncie todo e qualquer ato que, de alguma forma, possa perverter a dignidade e o valor inviolável de cada pessoa. Poder-se-á questionar se o valor de cada pessoa varia de momento para momento ao longo da vida biológica do ser humano. Porém, a aprendizagem essencial n.º 4 esclarece-nos a este respeito referindo que, o valor incalculável da vida humana é transversal em todas as etapas da vida humana. Na aprendizagem 6.^a o aluno é desafiado a afirmar-se contra os atentados que são desferidos à dignidade humana, através de gestos ou comportamentos que pode ter e na participação em ações promotoras da defesa e promoção da dignidade humana em qualquer momento da vida. Este desafio que é lançado diretamente ao aluno é consonante com um modelo educativo, que não se esgota nas salas de aula, mas que exige operacionalidade dos conteúdos assimilados ao serviço do bem comum que, por conseguinte, se contextualiza com a centralidade do aluno no processo ensino-aprendizagem.

Após uma análise muito sumária e genérica das AE cumpre-nos referir que, do ponto de vista curricular, existe uma grande abrangência dos conteúdos essenciais que a Unidade Letiva apresenta. Isto é, eficazmente as AE compreendem na totalidade, diríamos, dos conteúdos e, por isso, são capazes de conceber uma grande organização e sistematização em núcleos essenciais de conhecimento, indispensáveis à retenção e assimilação por parte dos alunos.

Para terminar, gostaríamos de sublinhar a conservação atribuída ao diálogo que se pretende entre fé e cultura. Note-se que a apresentação destes conteúdos aos alunos não se reveste com um carácter impositivo, mas sugestivo, para que o aluno, na liberdade que lhe assiste, opte por aquilo que entra em maior consonância com os seus princípios e valores.

Além disso, as AE abrem ainda horizontes de relação e diálogo com as restantes disciplinas superando o isolamento curricular, pois aquilo que verdadeiramente deve importar é o próprio aluno enquanto origem e término de todo o processo de ensino-aprendizagem.

2.3. Do currículo do ensino religioso ao currículo em geral

Neste ponto serão desenvolvidas coordenadas para a importância da existência de correlações entre os currículos das várias disciplinas. Ou seja, se por um lado, como se fazia menção anteriormente, as AE são importantes por aglutinarem aquilo que é o indispensável do currículo e, por sua vez, o que é indispensável ao aluno atingir, por outro, a interdisciplinaridade é igualmente importante porque, como veremos, confere ao aluno a faculdade de estabelecer correspondências entre os conteúdos das várias disciplinas, e com isso, existir uma maior eficácia da aprendizagem.

Importa, desde já, que nos situemos em relação àquilo que se pretende transmitir com o conceito de interdisciplinaridade. Maria do Céu Roldão concebe a interdisciplinaridade, no âmbito epistemológico, como uma suposição do «trabalho científico conjunto e integrado de cientistas de vários domínios ou especialidades no estudo de um campo ou objeto comum, no estabelecimento das relações e interdependências das suas diversas análises»³⁹. Ainda segundo Roldão, a interdisciplinaridade curricular pressupõe «a criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno»⁴⁰ das AE.

Na nossa opinião, parece-nos ajustado referir interdisciplinaridade como um mecanismo que analisa e reflete os diversos conteúdos programáticos a partir de mais que uma perspetiva e, cumulativamente, capacitar o aluno de uma visão holística de conhecimentos adquiridos nas várias disciplinas. Esta perceção e compreensão do todo pode fazer com que o discente esteja mais apto para analisar criticamente a realidade que o circunda e estabeleça raciocínios. Por outro lado, importa ter em conta que a significância pretendida associada ao termo não se coaduna com o facto de todas as matérias terem elos de relação, mas que há vários temas e problemáticas que são transversais a mais que uma área do saber. Posto isto, levanta-se a

³⁹ Maria do Céu Roldão, «*Gestão Curricular: Para a autonomia das escolas e dos professores*» (s. l: Direção-Geral de Educação, 2018), 42.

⁴⁰ Roldão, «*Gestão Curricular: Para a autonomia ...*», 42.

necessidade de considerar as várias disciplinas, cada uma com a sua perspetiva, para tratar de uma problemática, ou seja, não ficar apenas refém de uma perspetiva. Somente através da consideração de todas as áreas do saber é possível contribuir para uma formação integral e global dos alunos.

Sendo no conjunto e na contribuição de cada uma das disciplinas que se alcança a formação plena dos alunos, «o esforço de interdisciplinaridade deve constituir elemento essencial da função de cada disciplina»⁴¹. Também a disciplina de EMRC contribui, e muito, para a formação integral dos alunos e, como tal, não se pode demitir de criar correlações de interdisciplinaridade com as restantes áreas de conhecimento porque

estando integrada no sistema, deve partilhar as mesmas preocupações educativas dos restantes campos do saber; A sua natureza própria- interpretação religiosa e ético-moral da realidade, através de uma chave de leitura cristã- implica um empenho significativo no diálogo com os dados da cultura, da ciência e dos múltiplos saberes com relevância para a escola⁴².

Assim sendo, «os programas de Educação Moral e Religiosa Católica foram construídos a partir de uma leitura atenta das orientações programáticas das outras áreas curriculares»⁴³.

O próprio Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, que homologa as AE, dá também algumas orientações para a realização de projetos de interdisciplinaridade, referindo que estas

estão ancoradas numa cultura [...] de trabalho em equipa educativa dos docentes, nomeadamente ao nível do conselho de docentes e de turma, em que as disciplinas cruzam o que deve ser ensinado e que ações estratégicas devem ser concretizadas para que os alunos aprendam melhor e de forma mais significativa⁴⁴.

Por estas razões, devem ser considerados projetos interdisciplinares, quer na abordagem de diversos temas na forma de mais de uma perspetiva, quer na planificação das aulas, para rentabilizar ao máximo a aprendizagem significativa, cultivando nos alunos uma visão holística do todo, promovendo a cultura de uma educação global. Esta dimensão da formação dos alunos torna-se necessária para que o pubescente atinja as competências desejáveis no final da escolaridade obrigatória, plasmadas no PASEO, como veremos mais adiante.

⁴¹ Secretariado Nacional de Educação Cristã, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica* (Moscavide: Fundação SNEC, 2007), 24. Entrada bibliográfica doravante designada por «SNEC, *Programa de EMRC 2007*, n.º página».

⁴² SNEC, *Programa de EMRC 2007*, 24.

⁴³ SNEC, 24.

⁴⁴ Gabinete do Secretário de Estado da Educação, « Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho», em *Diário da República n.º 138/2018, Série II de 2018-07-19* (Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda, 2018), <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>.

3. Apresentação metodológica da intervenção pedagógica

3.1. Opções didáticas, metodologias e recursos

Neste momento, será ocasião de apresentar a metodologia adotada na concretização da PES, nos vários âmbitos. Para uma maior facilidade de interpretação será evidenciada a metodologia adotada no decurso do processo de ensino-aprendizagem tendo em conta a natureza dos próprios conteúdos a transmitir, as AE da Unidade Letiva, a caracterização da própria turma, bem como os vários recursos adotados, quer de transmissão de conhecimentos, quer da eleição de instrumentos para a avaliação formativa ou sumativa.

Primeiro que tudo importa salientar que o tema do programa abordado em contexto da prática letiva, ou seja, o reconhecimento de valor intrínseco e inviolável a todas as pessoas, é um pilar que deverá sustentar todas as relações humanas e, como tal, deve ser abordado de forma premente e persuasiva. É também incontornável que o aluno saiba que o valor incomensurável da vida humana é desde sempre defendido pela Igreja Católica porque, como vimos anteriormente, o Ser Humano tem na sua natureza uma marca da divindade. (Cf. EV, 52) Neste sentido, constata-se a relação existente entre fé e cultura. Assim sendo, tendo em conta a importância do tema torna-se necessário adequar as estratégias à turma para que as AE sejam adquiridas e se

concorra para a construção da identidade do aluno e do seu projeto de vida, inspirada pelo conhecimento dos valores do Evangelho; Fomente no aluno o desenvolvimento do espírito crítico e da intervenção na edificação da sociedade, segundo a ética cristã; Mostre ao aluno o contributo do cristianismo para edificação da cultura ocidental⁴⁵.

E, por último, o aluno seja orientado progressivamente para a aquisição dos princípios consignados no PASEO. Foram exatamente estes pilares que procuramos ter sempre presente, não só na preparação das aulas, mas também na eleição dos recursos e dinâmicas a adotar. Por exemplo, aquando da preparação de uma aula procurávamos ter sempre presente o ponto de partida, o percurso a realizar e o ponto de chegada a atingir, ou seja, qual a AE a transmitir aos alunos nessa mesma aula. Uma vez que, como mencionado em epígrafe, as AE constituem núcleos essenciais de conhecimento, é impreterível elaborar todo o esquema de aula orientado para a AE correspondente. Foi exatamente este princípio que procuramos ter presente ao longo de toda a PES.

⁴⁵ SNEC, *Programa de EMRC 2014*, 12-13.

Naquilo que à natureza dos conteúdos diz respeito, tivemos sempre presente a sua preponderância para a formação cívica dos alunos. Por isso mesmo, é que o método de ensino-aprendizagem se realizou através do recurso ao método expositivo, mas não só. Foram selecionados recursos que, de alguma forma, ilustrassem a aula com exemplos reais, mas que ao mesmo tempo interpelassem os alunos, a fim de suscitar o diálogo, a partilha, potenciais discordâncias e, conseqüente debate. Este procedimento descentraliza as atenções da figura do professor para o aluno, enquanto elemento-chave do processo de aprendizagem, visando a sua promoção a sujeito ativo da sua própria aprendizagem. Ressalvamos ainda a necessidade de estabelecer este método tendo em conta o espectro comportamental da turma, como referido no início deste capítulo. Desde o primeiro momento que chegamos à sala de aula onde decorreria a prática letiva que ficamos com a impressão de que a turma, do ponto de vista pedagógico, seria exigente, pois se revelou, desde logo, apática e pouco participativa. Estas características constituíram, desde logo, um obstáculo à aprendizagem. Daí que surgiu a necessidade de interpelar o mais possível os alunos para que a aula pudesse ser o mais fluída e enriquecedora, tanto quanto possível, e que ninguém se sentisse excluído.

Por exemplo, na 1.º aula da PES foi solicitado que cada aluno refletisse sobre aquilo que significaria dignidade para si e procedesse ao respetivo registo e posterior divulgação. Os frutos desta tarefa foram muito gratificantes, pois todos os elementos da turma, não só colaboraram como partilharam ideias muito enriquecedoras. Já na 2.º aula foi solicitado a cada aluno que participasse e respondesse a um Kahoot (anexo 1), pois consideramos que as estratégias devem ser o mais diversificadas possível para assegurar a atenção dos alunos. Tendo em conta a eloquente participação e a consolidação de conhecimentos promovida por esta estratégia, achamos salutar optar por realizar outro Kahoot na 10.ª aula (anexo 2) com a generalidade dos conteúdos abordados ao longo da Unidade Letiva, a fim de verificar se os conteúdos foram adquiridos como pretendido. O entusiasmo com que os alunos responderam às perguntas, bem como os resultados obtidos foram muito bons, o que nos levou a concluir que os conteúdos foram assimilados da forma que se desejava. Ainda nessa aula, um outro exemplo da articulação promovida com a envolvência dos alunos foi solicitar a cada aluno que fosse ao quadro escrever uma atitude, tendo em conta os conteúdos, que pudesse ter doravante com os seus colegas, familiares, amigos, conhecidos e desconhecidos. A partir das respostas dos vários alunos resultou um mural que pode ser consultado no «anexo 3». Poder-se-iam mencionar outras tarefas solicitadas aos alunos, todavia, parece-nos que estas apresentadas esclarecem perfeitamente o método pedagógico usado junto dos discentes.

Da mesma forma, os recursos usados na sala de aula foram criteriosamente selecionados para que, em jeito de provocação, lançassem os alunos num caminho de reflexão e descoberta de si

e dos outros. Por exemplo, achamos que foi profícuo, como introdução ao tema, apresentar aos alunos um recurso audiovisual (anexo 4) que constitui na primeira pessoa um testemunho de alguém que, não tendo membros superiores e inferiores lida com o dia-a-dia com a maior normalidade possível, apesar das circunstâncias. Sentimos que este recurso teve um forte impacto junto da turma, já que apresenta um exemplo real de alguém que não quer deixar de viver porque sente que ainda tem muito para dar. Muitas vezes as curtas-metragens contêm em si mensagens muito enriquecedoras, pelo que, decidimos procurar e encontrar um vídeo (anexo 5) que antecipa, e muito bem, o agir moral que se deve estimular junto daquele que é próximo de cada um de nós. Em relação à abordagem realizada à Parábola do Bom Samaritano, optamos por apresentar um recurso que encenasse a própria Parábola e expressasse a sua mensagem (anexo 6), pois consideramos que se fosse apenas lida, perder-se-ia a beleza da sua mensagem. Mais ainda, na aula que pretendíamos transmitir aos alunos exemplos de alguns momentos em que a dignidade e inviolabilidade do valor da vida humana não eram respeitadas, optamos por mostrar no contexto de aula recursos audiovisuais com imagens ilustrativas e reais, que podem ser consultados nos «anexos 7 e 8» do presente Relatório. Verificamos que esta metodologia prendeu muito a atenção dos alunos, levando a que partilhassem aquilo que mais chamou a atenção quando interpelados para tal. Na abordagem aos conteúdos acerca do aborto e eutanásia, foram selecionados recursos audiovisuais com opiniões de pessoas de diferentes áreas profissionais, sendo possível a sua consulta nos «anexos 9, 10, 11 e 12». Em seguida, foi solicitado a cada aluno que refletisse sobre as diferentes opiniões e chegasse a uma conclusão.

Após enunciar genericamente as tarefas e recursos usados, importa referir que sempre procuramos colocar o aluno no centro de todo o processo de aprendizagem, mediado por nós, naturalmente. Compreendemos que este modelo adotado pode tornar o aluno mais autónomo nas suas pesquisas e contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo.

3.2. Avaliação

Em relação aos instrumentos usados para a aferição e sistematização de conhecimentos optamos por amadurecer uma outra modalidade, ou seja, a aprendizagem cooperativa. Este tipo de modalidade consiste na

investigação realizada em grupo- favorece o comportamento cooperativo e reduz a tensão competitiva dos alunos, mesmo em ambientes internéticos. A sinergia criada- estar ligado a alguém- gera mais motivação para aprender do que os ambientes competitivos e a motivação é mais intrínseca (desejo de saber). A cooperação também aumenta os sentimentos positivos em face do outro, reduzindo a alienação e o isolamento, construindo relações e providenciando perspetivas afirmativas

de outras pessoas, já que influencia a tolerância e aceitação de alunos com necessidades especiais e promove as relações entre todos os alunos, [...] aumenta a autoestima, pois promove sentimentos de respeito e cuidado pelas outras pessoas. [...] Todo o trabalho em equipa bem orientado promove as competências de relacionamento social e a melhor aceitação dos colegas com dificuldades de aprendizagem⁴⁶.

Tendo presente aquilo que no Programa de 2014 de EMRC se refere a este respeito, decidimos optar por seleccionar instrumentos de avaliação com vista a que fossem feitos em grupo.

Antes de avançar para a explicitação dos instrumentos de avaliação adotados, importa evidenciar a importância e finalidades do processo de avaliação pedagógica no dinamismo de aprendizagem do aluno. Primeiro que tudo, a avaliação deve procurar determinar «o desempenho do aluno em tarefas diversificadas de aprendizagem»⁴⁷. Em linha com o Programa de 2014, esclarece Richard Arends a este respeito, que «a avaliação é uma função desempenhada pelo professor com o objetivo de recolher informação necessária para tomar decisões corretas [...] importantes para a vida do aluno»⁴⁸. Quer o Programa de 2014, quer Richard Arends, afirmam a avaliação como uma forma de recolha e aferição de informações sobre os conteúdos ministrados, com vista a otimizar a intervenção, quer do próprio professor, quer do aluno e dos pais, no processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, este procedimento permite ao docente ajustar estratégias pedagógicas a cada aluno, conforme as suas dificuldades e necessidades⁴⁹. Maria Roldão segue também, a respeito do processo avaliativo, a mesma tendência que o Programa de EMRC de 2014 e Richard Arends ao referir-se à avaliação como uma possibilidade de «diagnosticar, prever, reformular e reorientar o ensino para maximizar a aprendizagem»⁵⁰. Dada a importância que desempenha no itinerário pedagógico, é imprescindível a sua presença na própria planificação anual da disciplina para que o docente organize os conteúdos que serão objeto do instrumento de avaliação a usar. Quanto aos instrumentos de avaliação a usar é aconselhado que a avaliação do final de período não se esgote num ou noutro elemento apenas. Por isso, deverá existir uma recolha ampla e variada de instrumentos de avaliação, uma vez não ser «possível evitar alguma subjetividade nas apreciações decorrentes do processo avaliativo»⁵¹. Daí que o processo de avaliação deverá ser contínuo e não se esgotar em momentos casuais de recolha de dados pelo docente para efeitos de avaliação. Ao longo de toda a prática letiva procuramos ter sempre presente a diversificação da recolha de avaliação, conforme é possível ver na tabela seguinte onde estão apresentados

⁴⁶ SNEC, 157-58.

⁴⁷ SNEC, 160.

⁴⁸ Richard Arends, *Aprender a ensinar* (Lisboa: McGRAW-HILL, 1995), 228.

⁴⁹ Cf. SNEC, *Programa de EMRC 2014*, 160.

⁵⁰ Roldão, «*Gestão Curricular: Para a autonomia...*», 39.

⁵¹ SNEC, *Programa de EMRC 2014*, 160.

todos os elementos de avaliação levados a cabo, a classificação em cada instrumento, bem como a classificação final⁵².



Grelha de observação direta e avaliação sumativa de EMRC

9.º 2 e 9.º 6



Nomes	Comportamento	Nota	Participação	Nota	Conhecimentos	Nota	Trabalhos realizados*		Oralidade**	Nota Final
AM	+++	5	-++	4	+++	5	+	+	Muito Bom	5
MP	+++++	5	++	5	+++++	5	+	+	Muito Bom	5
AC	++-+-	4	++	4	++-+-	4	+	+	Bom	4
LC	+	3	-	3	+--+	3	+	+	Suficiente	3
BS	+	3	--	3	-+--	3	+	+	Suficiente	3
EO	+++++	5	+-	4	++++	5	+	+	Muito Bom	5
JB	+---+	4	++	5	++-+	4	+	+	Bom	4
LS	+--+	4	+--+	4	-++	4	+	+	Bom	4
MR	++-	4	-++	4	+--+	4	+	+	Bom	4

Tabela 1- Avaliação Formativa e Sumativa do 9.º Ano

* Trabalhos propostos pelo docente ao longo do período para efeitos de avaliação formativa. Foram propostos 2 trabalhos, conforme consta na tabela.

** Oralidade realizada no final do período em grupo de dois elementos em que o docente propôs um tema a cada grupo. Cada um pesquisaria sobre esse mesmo tema e posteriormente apresentá-lo-ia à turma.

Na tabela 1 estão plasmadas as apreciações de cada aluno ao longo das aulas tendo em conta o seu comportamento, a sua participação e os seus conhecimentos, que representam parte da avaliação formativa. Além disso, para validar a avaliação formativa foram ainda consideradas duas tarefas realizadas pelos alunos em grupo. Quer numa tarefa, quer noutra, solicitamos aos alunos que, com recurso a um aparelho eletrónico, ao seu conhecimento prévio e ao conhecimento dos seus colegas de grupo, refletissem em conjunto e respondessem às questões que foram colocadas no enunciado da tarefa. Dentro da primeira tarefa proposta foram

⁵² Para preservar os dados de cada aluno serão apenas apresentadas as iniciais do primeiro e último nome.

formados grupos de alunos e a cada grupo distribuído um enunciado no qual estavam inscritas algumas questões sobre o Juramento de Hipócrates (anexo 13), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (anexo 14), a Constituição da República Portuguesa (anexo 15) e a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (anexo 16). O principal objetivo da atividade interliga-se com a reflexão e conclusão e se, em que medida, cada Declaração é uma apologia à defesa e promoção do valor da vida em toda e qualquer circunstância. A segunda tarefa solicitada aos alunos assumiu os mesmos contornos. Ou seja, foram constituídos 3 grupos, tendo sido solicitado a cada um que definisse aquilo que se entende por preconceito (anexo 17), racismo (anexo 18) e xenofobia (anexo 19), respetivamente. O objetivo central desta pergunta era a perceção global de que todos os temas dos grupos se revelam como atentados à dignidade intrínseca de cada pessoa. Cada enunciado tinha ainda na sua composição uma pergunta que era transversal a todos os grupos de acordo com o seu tema. Ou seja, ouvindo o parecer de todos os elementos, foi proposto a cada grupo que refletisse e registasse possíveis formas de acabar com o preconceito, racismo e xenofobia. Foram interessantes as partilhas que cada grupo fez, quer em relação à primeira tarefa, quer em relação à segunda. Além disso, ficou ainda a sensação de grande motivação e interesse pelos alunos na realização da sua atividade e até alguma disputa trivial e benévola em dar as respostas mais completas e mais consonantes com aquilo que estava a ser questionado no enunciado.

Para efeitos de avaliação sumativa foi seguida a mesma organização de realização da tarefa, ou seja, trabalhos de grupo. Apresentamos diversos temas que foram propositadamente coincidentes com os conteúdos que não foram objeto de abordagem em sala de aula e cada grupo deveria optar por aquele lhe fazia mais sentido e realizar uma pesquisa sobre o mesmo para depois o apresentar aos colegas na sala de aula. Os temas sugeridos por nós foram: Mahatma Gandhi, Pena de Morte, Martin Luther King e o Aborto (em Portugal). O objetivo fulcral da atividade gravita em torno da demonstração da correlação de cada tema com o respetivo conteúdo abordado. Ou seja, a relação existente entre Mahatma Gandhi e Martin Luther King com a promoção e defesa da vida, bem como a forma como o aborto e a pena de morte podem ignorar o dom absoluto e primordial que é a vida, constituída por uma dignidade absoluta estrutural. A partilha das reflexões e conclusões de cada grupo com o resto da turma e com o docente foram realizadas na forma modal de oralidade. Ao longo da realização desta atividade compreendemos que os alunos, na generalidade, aderiram muito bem à proposta de realização do trabalho, mas não tão bem à partilha oral das conclusões com o resto do grupo, algo que interpelou a nossa atenção. Depois de questionados alguns grupos acerca da dificuldade de partilhar com os restantes colegas foi-nos dito que tinham vergonha, pois não conheciam muito bem os seus colegas da outra turma, uma vez que só tinham contacto com

eles no tempo semanal de EMRC. Na oralidade foram tidos especialmente em conta os seguintes elementos: conceptualização, coerência discursiva e prossecução dos objetivos da tarefa.

Neste tópico foi referenciada a metodologia levada a cabo na prática letiva, bem como os instrumentos de avaliação usados. O ponto seguinte será especialmente dedicado à análise dos resultados obtidos de acordo com a metodologia usada no contexto de ensino-aprendizagem.

3.3. Aferição dos resultados obtidos

Neste momento é imprescindível a realização de um apanhado geral sobre o resultado das estratégias levadas a cabo, bem como das escolhas selecionadas e a sintetização dos conhecimentos extraídos para a sua aplicação no futuro do decorrer da atividade profissional. A PES é, sem dúvida, um tempo profícuo para que o mestrando se prepare para exercer a atividade profissional de docente. Com ela é possível adquirir certas ferramentas que permitem desempenhar da melhor forma possível a missão de professor, concorrentes para o desenvolvimento da boa gestão educativa em contexto de sala de aula.

A boa gestão da sala de aula começa logo pelo ato de planificar, na medida em que, «a planificação é a chave para a supressão da maior parte dos problemas de gestão de sala de aula»⁵³. Ao longo da PES compreendemos que a planificação é um mecanismo que em muito ajuda o professor, isto é, ajuda a delimitar a aula, estabelecendo diretrizes claras de onde se parte e onde se pretende chegar, bem como os instrumentos a usar e o percurso que se pretender trilhar⁵⁴. Por essa razão, foi tarefa fundamental acima de tudo ganhar competências necessárias para conseguir realizar adequadamente planos de aula com a preciosa ajuda da docente cooperante. Somente, como referido anteriormente, com o auxílio dos planos de aula é possível a existência de princípio, meio e fim no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a planificação tem impacto significativo para os próprios alunos na medida em que lhe permitem uma aprendizagem mais coerente e mais direcionada àquilo que lhe é essencial aprender, pois verifica-se a existência de um encaminhar de toda a aula para um objetivo previamente delineado. Todavia, cabe ao docente, durante a execução do plano de aula, conhecer os alunos, as suas expectativas e necessidades, em sentido estrito, bem como a natureza da turma, em sentido mais lato. Isto é, depois do docente conhecer a turma deve procurar harmonizar as estratégias de aprendizagem com os objetivos e com a dinâmica dos próprios conteúdos a

⁵³ Arends, *Aprender a ensinar*, 47.

⁵⁴ Cf. SNEC, *Programa de EMRC 2007*, 23.

abordar⁵⁵. Por isso, na preparação da aula, o docente deve ter em conta o conhecimento prévio que tem da turma e os recursos a fomentar com base nos objetivos a atingir. Em rigor, o planeamento cuidado de uma aula contrasta com «uma prática de ensino entregue ao acaso, que é sempre improdutiva, e garante que se definiram os meios necessários para a avaliação pedagógica»⁵⁶. Com efeito, cumpre-nos esclarecer que neste momento estamos mais capacitados em elaborar planos de aula e contornar possíveis obstáculos que se interponham ao processo de ensino e aprendizagem. A este respeito pretendemos ainda esclarecer que se existir a necessidade em tomar medidas, tais como, mudanças de lugar, chamadas de atenção, entre outras, devem ser feitas em prol do maior bem comum. Ao longo da PES surgiu algumas vezes a necessidade de advertir e mudar de lugar alguns alunos, cientes, porém, que fizemos o que devíamos ter feito, pois constatamos que em momento algum podíamos sacrificar o grande grupo em prol de 1 ou 2 alunos. Julgamos que apenas desta forma é possível concorrer para a criação de condições de prossecução da aula e do próprio plano de aula e contribuir ainda para a promoção da motivação já que os alunos conseguem acompanhar mais plenamente os conteúdos. Julgamos que a deteção de focos de distração foi cada vez mais aprimorada ao longo da prática letiva supervisionada.

Do mesmo modo, a descentralização da aula da figura do docente e a promoção do aluno a sujeito ativo e interventivo do processo de aprendizagem foi uma metodologia frutífera no decorrer da PES. Se as características inerentes à turma pareciam obstaculizar a aprendizagem, este procedimento posto em marcha possibilitou superar a apatia, porque os alunos quando questionados diretamente eram, de alguma forma, obrigados a revelarem compromisso com a aula, com a turma e com o docente. Esta dinâmica de aula associada ao uso de recursos variados e capazes de capitalizar a atenção, foco e reflexão dos alunos é algo que adotamos durante a PES e queremos levar para a nossa atividade profissional. Dinâmica essa, aliada à partilha das conclusões individuais obtidas com o resto do grupo, tendo em conta o recurso visualizado e a matéria abordada. Deste modelo de ensino que adotamos ressaltam duas formas de aprendizagem. Por um lado, verifica-se o aperfeiçoamento nos alunos da capacidade de resolver problemas. Este tipo de aprendizagem pode ajudar o aluno a encontrar-se consigo mesmo e a definir a sua própria identidade que lhe permite ter uma perspetiva de si e da realidade que o circunda única, pois é essa perspetiva que o define enquanto realidade singular e inconfundível com o seu semelhante. Esta perspetiva de que falávamos predica-se à formação da consciência do próprio aluno e proporciona a construção do seu próprio código de valores e a sua própria

⁵⁵ Cf. SNEC, 159.

⁵⁶ SNEC, 159.

interpretação ética e moral da vida. Esta forma de aprendizagem consagra-se ainda preponderante porque

favorece o desenvolvimento de competências de pesquisa e de resolução de problemas, os comportamentos e competências sociais associados a papéis de adulto e as competências de aprendizagem autónoma e independente⁵⁷.

Por outro lado, a partilha das conclusões obtidas, na forma de debate, é também um grande motor de obtenção de conhecimento, não só porque possibilita o confronto com outros pontos de vista, umas vezes complementares, outras divergentes, gerando diversidade de ideias e, muitas vezes, consequente argumentação, mas também porque

favorece o desenvolvimento de competências de comunicação e processos de pensamento (lógica, análise e síntese), uma melhor compreensão de conceitos, o pensamento crítico e o envolvimento e compromisso com as conclusões, através do diálogo num ambiente que treina o respeito e a dignificação de todos⁵⁸.

A virtude de saber escutar é, sem dúvida uma postura, a desenvolver desde tenra idade. Por isso, achamos uma mais valia optar por algumas tarefas de aprendizagem cooperativa, isto é, em grupo. Consideramos este um bom método já que, de alguma forma, pode levar o aluno a aceitar perspetivas e registos diferentes do seu, numa lógica de complementaridade. Esta diversidade de pontos de vista foi muito enriquecedora na PES já que opiniões diferentes não são necessariamente más e podem levar, inclusivamente, os alunos a se colocarem no lugar do outro privilegiando o respeito, a aceitação e a igualdade.

Neste momento compreendemos que existiram barreiras que foram ultrapassadas ao longo de toda a prática letiva, como a descentralização da figura do professor para os alunos e a fomentação de uma visão mais ampla e panorâmica da turma e da sala de aula, o que permite uma melhor e mais eficaz deteção de possíveis focos de perturbação e sua eliminação. Constatamos, no decorrer da PES, que é uma mais-valia para o decorrer da aula adquirir a capacidade de detetar o mais rápido possível potenciais focos de distração porque, uma vez detetados, é possível contorná-los mais rapidamente e impedir a sua propagação. Se assim não acontecer, pode-se cair no caso de perder a atenção em bloco da turma e é mais difícil captar a sua atenção de forma eficaz e plena.

Pretendemos explorar um outro indicador, ou seja, a modalidade em que foi realizada a avaliação da aprendizagem. Ao longo da nossa prática pedagógica compreendemos que é necessário ao docente, primeiro que tudo, conhecer os seus alunos quanto à sua natureza, especificidades, bem como as suas necessidades, e depois harmonizar os anteriores com os

⁵⁷ SNEC, 158.

⁵⁸ SNEC, 158.

instrumentos de avaliação a ser usados. Posicionamo-nos desta forma porque existem formas de avaliação que são mais eficazes com um tipo de alunos do que com outro tipo e pode levar a que a avaliação seja considerada injusta. Posto isto, compreendemos a necessidade de privilegiar vários métodos de avaliação, colocando de lado todo e qualquer sistema avaliativo que considere apenas o uso de um instrumento. Desta forma, consideramos a avaliação mais objetiva e depurada de possíveis fracassos do instrumento usado.

Tendo em conta os resultados obtidos pelos alunos do 9.º ano durante o percurso da prática letiva inferimos que a metodologia adotada se ajustou devidamente aos conteúdos, aos objetivos formulados ao longo das aulas e à população discente.

Para terminar, gostaríamos de mencionar alguns aspetos suscetíveis a melhoria ao longo da atividade profissional, que não foram superados ao longo da prática letiva. Por exemplo, reconhecemos neste momento que ainda prevalece a superficialidade na abordagem a determinados conteúdos, ou seja, aquando da abordagem a alguns temas sentimos que estes poderiam ser mais desenvolvidos. Sentimos que esta superficialidade pode levar a que os alunos não compreendam totalmente a mensagem a ser transmitida. Parece-nos ainda necessária a articulação entre os conteúdos a transmitir e o público que está a escutar, isto é, por vezes caímos no erro de usar vocábulos que podem não ser facilmente acessíveis aos alunos. Além disso, embora já não tão consolidada, parece-nos ainda existir a sensação antes da aula de impreparação, o que leva algumas vezes ao nervosismo. Porém, sentimos que estes aspetos poderão ser facilmente ultrapassados com o amadurecimento da prática pedagógica.

3.4. Análise dos resultados obtidos

Se no ponto anterior foram avaliadas as estratégias e metodologias de ensino levadas a cabo, neste momento compreendemos fundamental e necessária uma análise sobre as conclusões obtidas no ponto anterior. Por sua vez, servirão de enquadramento e, de alguma forma, justificação do capítulo seguinte, uma vez que versará, como veremos, sobre os principais documentos que fornecem coordenadas às instituições de ensino.

Quer na realização das tarefas propostas, sem carácter avaliativo, quer nas tarefas propostas com carácter de avaliação formativa, os alunos demonstrarão um forte dinamismo de participação e empenho, apesar das especificidades do grupo já enunciadas. Além disso, sempre que questionados diretamente, no cômputo geral, respondiam acertadamente ou teciam observações muito pertinentes para o decorrer da aula. Estes índices de participação e empenho parecem-nos muito significativos, pois podemos aferir que, de alguma forma, os discentes, não

só estão a seguir e a comprometer-se com os conteúdos e com o docente, mas também porque estes temas não lhes são indiferentes, antes pelo contrário, convidam o próprio aluno a refletir sobre eles e a processar conclusões. Isto pode levar, todavia, a constatar que os conteúdos propostos pela disciplina de ensino da religião não estão, nem fora do horizonte dos interesses dos jovens, nem desenquadrados das diretivas que as instituições educativas seguem e que estão plasmadas nos documentos orientadores, como veremos no capítulo seguinte. Por agora, determos-nos apenas no primeiro caso.

Por vezes podemos escutar que o fenómeno religioso e, por conseguinte, a EMRC, que o apresenta, está ultrapassada. Todavia, a religião, não só não está ultrapassada, como «continua a guardar em si uma relevante eficácia simbólica, na construção das dimensões imaginárias e afetivas do sentimento de pertença a uma nação»⁵⁹. A par da descredibilização da religião, prolifera também o argumento da privatização, ou seja, cada pessoa possui o seu próprio código de crenças e as suas ações devem estar predicadas a esse mesmo código, pois admite a inexistência de uma verdade absoluta e universal. Porém, como anteriormente se fez referência os preceitos da religião não estão desenquadrados do nosso tempo, pois continuam a propor uma perspetiva de vivência social que prevê o respeito e a igualdade entre todas as pessoas, algo que tem sido amplamente defendido mesmo fora do campo da religião. Por exemplo, as várias declarações de direitos existentes⁶⁰, que reconhecem extremo e indizível valor a cada pessoa, e que são objeto de abordagem no contexto da sala de aula, replicam aquilo que já era, de algum modo, preconizado e professado pela comunidade cristã ancestral e vertido no decálogo⁶¹. Por isso, valorizamos a necessidade de esclarecer os princípios que serviram de base à elaboração dos vários códigos legais que regem a vida humana. Posto isto, partindo da postura revelada pelos alunos perante os conteúdos, ou seja, interessada e reflexiva, compreendemos que seja crucial continuar a levar os alunos a contactar com os valores da mundividência cristã, refletidos em paradigmas concretos de ação com o próximo, que poderão ser evidenciados através da educação pelo/a serviço/ação, definida a partir «da vinculação estreita do trabalho voluntário na comunidade com a aprendizagem escolar»⁶². Este modelo educativo, não apenas poderá colocar o aluno no centro da aprendizagem, à descoberta de si e do mundo, como também poderá conferir ferramentas que garantam uma participação ativa, livre e consciente na sociedade, concorrendo para a aquisição das áreas de competências do

⁵⁹ Alfredo Teixeira, «A cultura religiosa na escola», *Pastoral catequética- revista de catequese e educação*, n.º 5 (2006): 45.

⁶⁰ Cf. Portugal, Dias e Fernandes, *Queremos Ser!...*, 14- 5.

⁶¹ Cf. Portugal, Dias e Fernandes, 11.

⁶² Carvalho, «Pressupostos epistemológicos e pedagógicos do desenvolvimento...», 57.

perfil dos alunos. Por isso, a EMRC deverá consagrar-se como o veículo de transmissão por excelência destes princípios morais.

Por outro lado, assistimos também a um outro fenómeno na escola onde decorreu a PES, ou seja, desinteresse e indiferença pela disciplina de ensino da religião por alguns alunos que não a frequentavam, talvez porque nunca lhes tinham falado da mais-valia que seria frequentar as aulas de EMRC. Possibilidade constatada, quando alguns alunos eram abordados durante os intervalos para dialogar sobre a natureza e conteúdos de EMRC e notávamos que eram desarmados e desconstruídos alguns preconceitos existentes. Facto que nos levou a questionar que se a disciplina de ensino da religião fosse dada a conhecer de uma forma mais clara e comprometida, poderiam existir mais alunos interessados em fazer a experiência de inscrição e participação. Naturalmente, que este desafio deixado pelo docente ao aluno deve ser na base da sugestão e do convite, tal como Jesus fez quando o questionaram acerca da sua morada, pelo que, convidou aqueles que lhe perguntaram a ir ver por si mesmos. (Cf. Jo 1, 38-39) No entanto, poderão existir alguns fatores que impeçam os jovens a estar de espírito aberto e recetivo a este desafio, uma vez que o irá demover de algumas ideias preconcebidas. E isto leva-nos a um outro facto que foi perceptível no meio escolar em que decorreu a PES. Sobretudo, nos interregnos das aulas foi perceptível a escassa ou inexistente interação entre os pares, fruto da atenção que era atribuída aos aparelhos eletrónicos. Ora, percebemos que, uma relação entre colegas quase exaurida pode levar a que os jovens estejam mais solitários e voltem mais para si e para a tela do telemóvel as atenções, o que pode levar a uma certa indiferença em relação aos demais. Consideramos ainda que um modo de viver alienado das relações sociais, vitais para o desenvolvimento e bem-estar da pessoa humana, pode levar a uma vivência egocêntrica e despreocupada com o bem-estar do próximo. Julgamos ainda, que esta forma de viver pode desviar o jovem de atribuir o devido valor e dignidade ao seu próximo, em terreno mais radical, pode levar a ações que menosprezem o valor intrínseco e inalienável presente em todas as pessoas.

A disciplina de ensino da religião, sendo de oferta obrigatória e frequência facultativa, pode-se valer dos seus conteúdos e apresentar uma alternativa revitalizada no espectro das relações sociais. Mais ainda, através dos seus conteúdos, concretamente a Unidade Letiva 1 do 9.º Ano, pode auxiliar e orientar os alunos para a consciência, aprofundamento e desenvolvimento de uma alternativa revigorada e revitalizada no campo das relações sociais. Esta alternativa pode auxiliar o jovem a reconhecer valor ao seu próximo e agir, rejeitando toda e qualquer atitude que coloque em causa a dignidade da pessoa.

Do mesmo modo, como teremos oportunidade de ver no próximo capítulo, os conteúdos que EMRC encerra no seu programa, em particular a Unidade Letiva 1 do 9.º Ano, confluem com

as diretivas gerais presentes nos documentos orientadores das instituições de ensino. Por esse motivo, consideramos indispensável reservar o capítulo seguinte à exploração de cada um dos documentos orientadores do atual sistema de ensino e estabelecer pontos de ligação e relação com os conteúdos que EMRC mobiliza, em especial a Unidade Letiva 1, A dignidade da vida humana. Em seguida, compreender se e em que medida a disciplina de ensino da religião pode ser uma mais-valia para as escolas e para o próprio aluno, uma vez que o pode ajudar a integrar-se na sociedade de forma mais plena e ativa porque lhe dá coordenadas de orientação de convivência interpessoal, aliás, plasmadas no próprio perfil do aluno no final da escolaridade obrigatória e em outros referenciais curriculares, como veremos no capítulo que se segue.

II. REFERENCIAIS CURRICULARES DO ATUAL SISTEMA DE ENSINO

1. A Educação, dimensão transversal a toda a existência humana

Parece-nos crucial iniciar este segundo capítulo do presente relatório de estágio ao contributo prestado pela educação ao próprio indivíduo, quer na sua própria formação, quer na relação com o seu próximo. Do mesmo modo, compreendemos que seja essencial uma abordagem ao próprio sistema de ensino português, tendo por base os documentos legais que o regulam e lhe conferem coordenadas de orientação.

Primeiro que tudo, referimos convenientemente que «a educação é uma tarefa fundamental da sociedade»⁶³, o que significa que todos os países devem ter por obrigação educar os seus cidadãos e em momento nenhum, esta tarefa deverá cair no esquecimento ou relegada para segundo plano. Todavia, deve-se ter em atenção que, aliada à educação deve residir «a ideia de que esta não deve ter por finalidade a transmissão às novas gerações de uma parcela do legado cultural humano, mas deste legado na sua integridade»⁶⁴. Enquanto processo inseparável e transversal a toda a existência, do ser humano, a educação é «um processo de construção da identidade de uma pessoa [...] implica o percurso de toda a existência, pois a construção da identidade só termina, propriamente, com a morte»⁶⁵. Nesse sentido, educar parece se interligar facilmente com a transmissão de um legado cultural e a formação da identidade daquele que é educado. Resta referir que esta formação da identidade diz respeito a todas as dimensões da pessoa, a saber, pessoal, social e espiritual. Apenas desta forma é possível existir uma educação que integre todas as esferas da existência da pessoa e alcançar uma formação integral, tal como já mencionado no capítulo anterior. Em última instância, e complementarmente,

ser educado por alguém diferente de si não significa, portanto, e necessariamente, manipulação da liberdade pessoal, mas precisamente a construção das condições de possibilidade do seu exercício.

Verdadeira educação é sempre, pois, educação para a liberdade, sem o que esta não seria possível⁶⁶. Neste sentido, cabe à educação formar mulheres e homens que, através do uso das suas competências, não só técnicas, mas também práticas, oriente a partir de pontos de partida que promovam a liberdade de pensamento e de opinião. Não obstante, cabe ainda à educação «construir simultaneamente pessoas competentes e com bom coração, pessoas melhores, mais

⁶³ CEP, «Educação Moral e Religiosa Católica- Um valioso contributo...», 7.

⁶⁴ Carlos Moreira, «O ensino escolar da religião e a finalidade cultural da educação», *Humanística e Teologia* 34, n.º 1 (2013): 209, <https://doi.org/10.34632/humanisticaeteologia.2013.9079>.

⁶⁵ João Duque, «Sobre a educação integral do ser humano», *Pastoral catequética- revista de catequese e educação*, n.º 26 (2013): 11.

⁶⁶ Duque, «Sobre a educação integral...», 13.

maduras, senhoras e responsáveis das suas vidas, capazes de lerem com objetividade a realidade»⁶⁷. Neste encadeamento de ideias poder-se-á ainda referir a educação como «o próprio processo de formação do humano no homem»⁶⁸. Posto isto, compreendemos então que, este dinamismo formativo que acompanha toda a existência biológica da pessoa humana, contribui significativamente para a forma como as pessoas vivem e analisam o mundo. Pretendemos ainda chamar a atenção para duas esferas que a educação encerra em si, inseparáveis, portanto, o ser e o saber. Uma não pode, em momento nenhum, caminhar sem a outra, pois é inútil uma pessoa que seja excelente profissional numa determinada área, mas que não coloque esses conhecimentos ao serviço do maior número de pessoas possível⁶⁹.

Convém ainda abordar o conceito num outro prisma, ou seja, o contributo da família e da escola na socialização do indivíduo. Tendencialmente, a família era chamada de socialização primária, lugar onde a criança aprendia a se relacionar, comportar-se e a desenvolver os afetos. A escola, por outro lado, ocupava o lugar da socialização secundária, onde o aluno complementava os princípios recebidos na primeira socialização, adquiria conhecimentos técnicos e científicos⁷⁰, cultivava o intelecto dos alunos, ajudava-os a desenvolverem a capacidade de julgar retamente, e introduzia-os no património cultural das gerações passadas, preparando-os para a vida profissional, ordenação dos valores, gerando um convívio fraterno e amistoso⁷¹. Com o passar do tempo, deu-se uma «diminuição do peso da família na socialização primária, a escola é chamada, muitas vezes, a desempenhar essa função, substituindo a família e, por vezes, sobrepondo-se-lhe»⁷². Neste sentido, uma vez que, muitas vezes, parece ser relegada a função de socialização primária para as escolas, esta tem responsabilidade acrescida na formação dos seus alunos. Pelo que, se deverá munir de estratégias e talvez, articular os conteúdos com as necessidades e características dos educandos.

Para a prossecução dos objetivos que nos propusemos alcançar, interessa-nos, de um modo especial, a socialização secundária, mesmo que, tenhamos que nela incluir algumas derivações, fruto da fragilidade da socialização primária, que parece prevalecer na contemporaneidade. Neste sentido, comprometemo-nos em seguir o trajeto proposto neste capítulo, através da incursão pelos documentos orientadores das instituições de ensino em território nacional.

⁶⁷ P. José Manuel Lopes, «A educação: uma missão vivida com-paixão», *Pastoral catequética- revista de catequese e educação*, n.º 34-35 (2016): 14.

⁶⁸ Manuel Ferreira Patrício, *A formação de professores à luz da lei de bases do sistema educativo* (Lisboa: Texto Editora, 1987), 16.

⁶⁹ Cf. Lopes, «A educação: uma missão...», 16.

⁷⁰ Cf. Duque, «Sobre a educação integral...», 14.

⁷¹ Cf. Lopes, «A educação: uma missão...», 18-9.

⁷² Duque, «Sobre a educação integral...», 14.

2. O aluno do séc. XXI. Que perfil?

Tendo em conta as grandes alterações históricas ocorridas, sobretudo, a nível social, cultural e psicológico, torna-se difícil traçar um perfil único de aluno que possa ser empregue de forma unívoca a todos os alunos que frequentam, no caso, o sistema de ensino português. Dada a singularidade de cada aluno, ou seja, as suas especificidades, sejam de ordem cultural, social, psicológica, económica e mesmo religiosa, urge a necessidade de manter uma relação mais personalizada com cada aluno, por forma a conhecê-lo e a integrá-lo. Posto isto, fica mais claro o motivo pelo qual é dificultosa, mas útil, a tarefa de criar um perfil normativo único e exemplar de aluno, dadas as características individuais, bem como as suas necessidades.

Neste sentido, foi criada uma equipa de trabalho, coordenada por Guilherme d'Oliveira Martins, homologada pelo Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho, cujo principal objetivo fosse a elaboração de um quadro de referência para o perfil do aluno do séc. XXI no final dos 12 anos de escolaridade obrigatória. Conforme consta no Despacho, chamemos a atenção para o facto de que na formação deste perfil deve-se ter em conta as aprendizagens ministradas pelas escolas, mas não só, dado que o conhecimento não provém exclusivamente da escola, mas que continua a ter um papel salutar na formação dos alunos⁷³. O Despacho aponta para a «globalização, a convivência multicultural e os rápidos desenvolvimentos económico e tecnológico»⁷⁴ como acontecimentos atuais que fazem suscitar novas questões e repensar o currículo de ensino. Posto isto, é impreterível que «a escola ensine algo mais, não no sentido de maior quantidade de conteúdos, mas tornando relevantes as aprendizagens escolares, dando-lhes significado crítico e criativo, na e para a vida»⁷⁵. Com base no presente Despacho fica claro que a finalidade do grupo de trabalho é a de explorar e promover uma organização do ensino que, não só dê respostas aos alunos, mas que vão de encontro à realidade onde cada estudante se insira, isto é, que haja significação na vida do aluno. Nesse sentido, este intento surge como resposta ao binómio «saber» e «saber fazer» que subjaz a todo o processo educativo, já que aquilo que é pretendido é que os conteúdos que o aluno aprende sejam úteis ao longo da sua vida. Em última instância, e em consonância com a respetivo Despacho, o perfil de referência para os alunos deve ter como princípio, fundamento e substrato uma «abordagem e reflexão multidisciplinar, participada e abrangente de todos os saberes nucleares»⁷⁶. Ou seja, o perfil do

⁷³ Cf. Gabinete do Secretário de Estado da Educação, «Despacho n.º 9311/2016, de 21 julho», em *Diário da República n.º 139/2016, Série II de 2016-07-21* (Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda, 2016), <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/9311-2016-75007396>. Entrada bibliográfica doravante designada «Despacho n.º 9311/2016, de 21 julho».

⁷⁴ Despacho n.º 9311/2016, de 21 julho.

⁷⁵ Despacho n.º 9311/2016, de 21 julho.

⁷⁶ Despacho n.º 9311/2016, de 21 julho.

aluno após a escolaridade obrigatória é mais ou menos alcançado conforme a importância que se der a todas as áreas do saber, pois todas elas se revelam imprescindíveis, e todas elas concorrem para a formação global e integral do desenvolvimento do aluno, tal como já referido no capítulo anterior.

Da composição da equipa de trabalho com vista a esboçar um perfil de aluno para o séc. XXI surge um documento para consulta pública. Após o período destinado à consulta pública foi publicado a versão final do PASEO, homologada pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Este documento, que aprova o perfil de referência no final dos 12 anos de escolaridade obrigatória, afirma a necessidade da criação de um modelo de perfil de aluno que sirva, ao mesmo tempo, de resposta às grandes transformações que o mundo atravessa e à educação integral⁷⁷, reforçando aquilo que tinha sido afirmado pelo Decreto que legitimou a criação do grupo de trabalho. Este último documento legal acrescenta algo de novo ao anterior, ou seja, ao estudante, no final do 12.º ano, devem-lhe ser garantidas competências que tenham por base o entrecruzamento de «conhecimentos, capacidades, atitudes e valores»⁷⁸, e que lhe permitam tornar cada vez mais fecundo o gosto pela aprendizagem, que não encontra o seu término no final dos 12 anos de escolaridade, mas que se estende por toda a sua vida, não como um evento, mas de modo permanente e duradouro. Por outro lado, a criação e o desenvolvimento de competências, fomentadas pelas diversas áreas do saber, preparam ainda o aluno para os novos desafios da atualidade, sejam de ordem económica, sejam de ordem tecnológica, porque age de forma informada e consciente, velando pela participação ativa, livre e consciente⁷⁹ na sociedade e no mundo. O documento que resulta deste Decreto, ou seja, o PASEO, reveste-se então de máxima importância para todos os estabelecimentos de ensino porque lhes sugere diretivas comuns e porque representa um ponto comum para o qual todas as ações de gestão curricular colocadas em marcha pelos atores e intervenientes educativos deverão concorrer e convergir.

Após uma breve análise enquadradora dos documentos legais que estiveram por de trás da criação do documento final, que nele inscreve o perfil do aluno no final do 12.º ano, pretendemos, antes de avançar para a exposição e análise do conteúdo do mesmo, a aproximação às diferenças latentes entre a versão para a consulta pública e a versão da publicação final. Há, de facto, algumas assimetrias, fruto de omissões ou depurações, entre o documento que contém o Perfil dos alunos no final dos 12 anos de escolaridade obrigatória -

⁷⁷ Cf. Gabinete do Secretário de Estado da Educação, «Despacho n.º 6478/2017, de 26 julho», em *Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26* (Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda, 2017), <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>. Entrada bibliográfica doravante designada «Despacho n.º 6478/2017, de 26 julho».

⁷⁸ Despacho n.º 6478/2017, de 26 julho.

⁷⁹ Cf. Despacho n.º 6478/2017, de 26 julho.

versão para consulta pública - e o teor presente na versão final do mesmo documento. Por exemplo, na primeira versão, anteriormente referenciada, é afirmado que,

ao longo dos últimos 30 anos, os planos de estudo para os ensinos básico e secundário e os programas das disciplinas foram sofrendo alterações individualizadas e desiguais. Este trabalho atomizado e setorial sacrificou uma visão integrada dos documentos curriculares e, conseqüentemente, das aprendizagens a desenvolver ao longo da escolaridade⁸⁰.

Ora, após verificar o mesmo documento na sua versão final constatamos que este pressuposto não foi reproduzido. Do mesmo modo, na primeira versão do documento refere que «ao longo da sua escolarização, e em todas as áreas do saber, deverão ser proporcionadas aos alunos oportunidades que permitam desenvolver competências e exprimir valores, analisando criticamente as ações que deles derivam, e tomar decisões com base em critérios éticos»⁸¹. Da mesma forma, este desiderato anterior, não foi repercutido na versão final do perfil do aluno no final da escolaridade obrigatória. Por último, a respeito da explicação daquilo que se deve deduzir por competências que o aluno deva desenvolver ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória, é referido que

as competências são determinantes no perfil dos alunos, numa perspetiva de construção coletiva que lhes permitirá apropriarem-se da vida, nas dimensões do belo, da verdade, do bem, do justo e do sustentável, no final de 12 anos de escolaridade obrigatória⁸².

Após a consulta da versão final do ensaio pode-se constatar que também esta afirmação anterior não se encontra nela inscrita.

Neste momento, procederemos à análise do teor da versão final do perfil dos alunos aos 18 anos de idade. Como já referido em epígrafe, o objetivo central do documento não foi de todo a formulação de um perfil de aluno idílico e muito menos uniformizador, antes a criação de um «quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade»⁸³, de modo que coexistam «condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico»⁸⁴. Em última instância, o documento visa a fundação de um perfil que possa ser partilhado por todos, com a flexibilidade necessária, pois, sendo a sociedade humana imperfeita, tona-se dificultosa a tarefa de solucionar com fórmulas únicas, mas que possa ser solucionável na base da complementaridade e enriquecimento

⁸⁰ Ministério da Educação, e Guilherme d'Oliveira Martins (coord), eds., *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória- V. Consulta Pública* (s. l.: Editorial do Ministério da Educação e Ciência, 2017), 7.

⁸¹ Ministério da Educação, e Guilherme d'Oliveira Martins (coord), *PASEO- V. Consulta Pública*, 11.

⁸² Ministério da Educação, e Guilherme d'Oliveira Martins (coord), *PASEO- V. Consulta Pública*, 12.

⁸³ Ministério da Educação, e Guilherme d'Oliveira Martins (coord), eds., *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (s. l.: Editorial do Ministério da Educação e Ciência, 2017), 5.

⁸⁴ Ministério da Educação, e Guilherme d'Oliveira Martins (coord), *PASEO*, 5.

fundados nas relações interpessoais⁸⁵. Este pressuposto lança-nos para uma outra dimensão deste perfil de aluno, isto é, fundado nas relações humanas e sociais, alicerçadas na centralidade da pessoa e no reconhecimento da sua dignidade, pois só assim é possível a consolidação de um perfil de base humanista⁸⁶. Em rigor, este perfil, como referido anteriormente, é um intento para dar respostas aos desafios da contemporaneidade, a saber, «identidade e segurança, sustentabilidade, interculturalidade, inovação e criatividade»⁸⁷, e talvez, indiferença e apatia, que parece ser cada vez mais uma evidência no âmbito das relações sociais. Esta condição de possibilidade não foi ingénua porque consideramos que, embora, o relacionamento interpessoal seja uma das áreas de competências do referido documento, parece-se mover essencialmente no campo das intenções. E, por isso, pode acrescer ao contributo que a EMRC pode emprestar às instituições de ensino a fomentação de laços de relação e proximidade entre os alunos. A um nível mais prático para a escolas, o documento em questão, confere-lhes um novo *ethos*, através do qual todas as decisões que forem tomadas no processo de administração do currículo pelos gestores e intervenientes educativos possam confluir com os ditames do perfil do aluno quando alcançado o final da escolaridade obrigatória⁸⁸. Neste seguimento, o documento (re) lembra ainda a importância da implicação de todos neste processo de aproximação ao quadro de referência do perfil do aluno, não só os docentes, mas também os auxiliares educativos, os encarregados de educação e as famílias, no geral, bem como aqueles que estão no poder político, isto é, a escola e todos que nela trabalham e têm influência no processo formativo do aluno devem-se sentir responsabilizados.

Para terminar, gostaríamos apenas de fazer alusão à divisão interna que o documento segue. A publicação final do perfil dos alunos no final do 12.º ano desenvolve-se a partir de 4 partes, que em seguida serão abordadas, a saber, Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências, alicerçadas na promoção de uma cultura humanista no aluno, que prevê, inevitavelmente o reconhecimento do próximo com um valor absoluto.

2.1. Princípios

Este ponto encerra em si alguns princípios, na forma de justificação, para as decisões que são tomadas ao longo da gestão curricular. De alguma forma, estes princípios dão sentido, fundamento e substrato a todo o trabalho que foi realizado com o objetivo de definir um perfil,

⁸⁵ Cf. Ministério da Educação, e Guilherme d'Oliveira Martins (coord), *PASEO*, 5.

⁸⁶ Cf. Ministério da Educação, e Guilherme d'Oliveira Martins (coord), *PASEO*, 6.

⁸⁷ Ministério da Educação, e Guilherme d'Oliveira Martins (coord), *PASEO*, 7.

⁸⁸ Cf. Ministério da Educação, e Guilherme d'Oliveira Martins (coord), *PASEO*, 8.

diríamos, um ponto de chegada expectável e desejável, no final dos 12 anos de escolaridade obrigatória. Os princípios são 8 e são os seguintes:

- **Base humanista:** A escola, enquanto mediação fulcral da formação do aluno e da pessoa, deve integrar nos seus currículos valores humanistas, que reconhecem a centralidade da pessoa, bem como a sua dignidade, favorecendo as relações sociais. Este princípio será alvo de maior destaque nas considerações finais deste capítulo, bem como no próximo;

- **Saber:** A escola deve optar por passar aos alunos conhecimentos científicos, tornando-os autónomos para terem uma participação ativa e consciente no mundo que os rodeia. Mais ainda, deve ser desenvolvida no aluno a capacidade de resolver problemas e capaz de dar respostas a cenários inesperados, fruto das grandes mudanças que a sociedade padece;

- **Aprendizagem:** Este princípio prevê que haja, fruto do processo educativo, o desenvolvimento da capacidade e gosto de aprender não apenas durante o tempo em que o aluno frequenta a escola, mas durante toda a sua vida. Ou seja, deve ser inaugurado no aluno a insatisfação pedagógica, de modo que, procure incessantemente a atualização científica e ganhe gosto pela aprendizagem;

- **Inclusão:** Conforme referido na LBSE, concretamente no artigo 2.º, a educação é democratizada e acessível a todos⁸⁹. Posto isto, também a escolaridade obrigatória é para todos os alunos, independentemente da sua condição socioeconómica, cultural, cognitiva e motivacional, por forma a garantir uma participação efetiva nos vários contextos educativos, promovendo a equidade e a democracia na educação;

- **Coerência e Flexibilidade:** O currículo deve ser gerido de modo flexível de forma a chegar a todos os alunos, respondendo às suas necessidades, tendo como base o trabalho cooperativo praticado pelos docentes e educadores. Ainda a este respeito, consagra-se de extrema utilidade transpor a realidade para o centro das aprendizagens, de modo que, possam fazer o mais sentido possível aos alunos nas suas experiências de vida;

- **Adaptabilidade e Ousadia:** Este princípio afirma a necessidade de estar preparado para o imprevisto, fruto de tantas alterações pelas quais o mundo vai passando. Esta capacidade de adaptação ao imprevisto requer a mobilização de competências, daí que, ao longo da vida surja a utilidade de atualização de conhecimentos. Este uso de competências possibilita que haja um maior ajuste àquilo que seja novidade;

- **Sustentabilidade:** A escola deve ser pioneira no estímulo da observação pela sustentabilidade pelos alunos. Com efeito, deverão coexistir relações estáveis e duradouras entre os «sistemas social, económico e tecnológico e o Sistema Terra, de cujo frágil e complexo

⁸⁹ Cf. «Lei n.º 46/86, de 14 de outubro».

equilíbrio depende a continuidade histórica da civilização humana»⁹⁰. Este é um tema muito atual, pois, tal como refere o Papa Francisco, equiparando o mundo à casa comum, «cuidar do mundo que nos rodeia e sustenta significa cuidar de nós mesmos»; (FT, 17)

- Estabilidade: Devem ser criadas condições de estabilidade e persistência para que o sistema se ajuste e surta os efeitos pretendidos, fazendo desse modo, face a qualquer área científica;

Compreendemos que os princípios em que assentam o perfil dos alunos são bastante assertivos e inovadores tendo em conta as grandes transformações pelas quais o mundo perpassa. Além disso, pressentimos também uma forte consonância com pilares estruturais que subjazem à EMRC, essencialmente, a promoção da cultura de base humanista, radicada no reconhecimento do próximo como uma fonte inextinguível de dignidade, e a inclusão, isto é, independentemente das circunstâncias pessoais, cada aluno tem direito a ser respeitado e tratado de forma igual. Do mesmo modo, uma das finalidades essenciais do ensino escolar da religião é o diálogo entre fé e cultura e por extensão, a utilidade da mobilização dos seus conteúdos ao longo da vida. E este pressuposto integra também em si a sensibilização a comportamentos ecológicos em favorecimento da sustentabilidade. Nesse sentido, embora o programa de EMRC seja de 2014, parece ser uma premunção daquilo que preside à elaboração do perfil dos alunos.

2.2. Visão

Depois de terem sido enunciados os princípios gerais que dão corpo e sentido à concretização da realização do PASEO, a Visão que se pretende alcançar compreende aquilo que é expectável que os jovens alunos, mais tarde cidadãos, atinjam no final dos 12 anos de escolaridade obrigatória. Em rigor, a Visão integra aquilo que seria desejável que o aluno alcançasse para que a sua participação na sociedade seja ativa, livre e consciente, privilegiando a democracia e sentido crítico face a várias situações. Neste sentido, compreender-se-ão como Visão do perfil em relação ao aluno os seguintes desígnios:

- Aquisição de literacias científicas várias com vista à promoção de uma sólida base de conhecimentos que, a grosso modo, «permita analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar hipóteses fundamentadas no seu dia a dia»⁹¹;

⁹⁰ Cf. Ministério da Educação, e Guilherme d'Oliveira Martins (coord), *PASEO*, 14.

⁹¹ Ministério da Educação, e Guilherme d'Oliveira Martins (coord), *PASEO*, 15.

- Com o auxílio da escola e dos intervenientes educativos, seja portador de liberdade discernida, autonomia amadurecida, responsabilidade ponderada, consciência de si mesmo e do mundo em que se insere⁹²;
- Desenvolvimento da flexibilidade, de modo que, coexistam hábitos de lidar com as alterações imediatas que se dão na atualidade;
- Assentimento da importância da oferta interdisciplinar das Artes, Humanidades, Ciência, Tecnologia para o equilíbrio social, cultural, económico e ambiental no Planeta;
- O aluno deve ser portador de um pensamento criativo, crítico e autónomo com propensão para o trabalho em grupo;
- Amadurecimento do gosto pela aprendizagem, não apenas durante o tempo de escolaridade, mas durante toda a sua vida, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e intervenção cívica;
- Ser conhecedor dos princípios fundamentais da Constituição da República Portuguesa, naquilo que aos direitos, liberdades e garantias diz respeito;
- Centralidade da pessoa humana, dotada de dignidade inestimável e valor absoluto, na vida, de modo que a cidadania seja exercida plenamente, promova a solidariedade, encare positivamente a convivência multicultural e opte por valorizar a democracia;
- Que sejam rejeitadas todas as formas de exclusão, preconceito e discriminação, antes a valorização da vida humana;

Compreendemos que a Visão do PASEO em relação ao aluno interliga-se com bastante facilidade com o tema e objetivos do nosso relatório de estágio. Ou seja, de uma maneira geral, as expectativas do perfil do aluno é que adquira o gosto de trabalhar em equipa, tecendo laços de proximidade e abertura ao próximo, pautados pela cultura do cuidado, do amor incondicional e gratuito, rejeitando qualquer forma de discriminação, mas antes o reconhecimento do próximo como portador de dignidade absoluta e valor inestimável. Com o presente relatório pretendemos exatamente apresentar um paradigma de ação renovado centrado no amor ao próximo e no valor que habita em cada pessoa, propondo uma atividade de intervenção na escola, centrada no modelo de educação pelo serviço. Uma vez que, harmoniza o serviço à comunidade, materializado em ações de voluntariado, e as aprendizagens adquiridas, de modo que, estas possam ser úteis na vida dos alunos e ganhem significado através da sua aplicabilidade.

⁹² Cf. Ministério da Educação, e Guilherme d'Oliveira Martins (coord), *PASEO*, 15.

2.3. Valores

Após a enumeração destes enunciados, pretende-se para o efeito que, o aluno desenvolva durante a escolaridade obrigatória Valores, decorrentes dos princípios supramencionados, que lhe permitam agir de forma reta na sociedade. Entendemos por Valores, neste contexto, princípios éticos que se vão amadurecendo com os conhecimentos que se vão adquirindo e experiências que se vão vivenciando, «comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis»⁹³. Dito de outra forma, depois dos conhecimentos adquiridos ao longo da escolaridade obrigatória, espera-se que o aluno tenha uma conduta que dignifique a abertura e o respeito pelo próximo. Por exemplo, sendo o PASEO alicerçado numa base humanista, onde o reconhecimento da dignidade a cada pessoa deve ser palavra de ordem, espera-se que o aluno opte por comportamentos que não atentem contra este princípio em que assenta o perfil do aluno. Em rigor, os Valores compreendem relações de sinergia «entre a realidade, a personalidade e os fatores de contexto, relação essa que se exprime através de atitudes, condutas e comportamentos»⁹⁴.

Por estas razões, a versão final do PASEO exorta pois, que as instituições de ensino se orientem pelos seguintes Valores:

- Responsabilidade e integridade: Importância do respeito por si, fomentando comportamentos éticos, equilibrando as ações próprias e alheias em detrimento do bem comum;
- Excelência e exigência: Ter pretensões pelo rigor e superação; ser persistente nas dificuldades; ter empatia e solidariedade pelos outros;
- Curiosidade, reflexão e inovação: «Querer aprender mais; desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo; procurar novas soluções e aplicações»⁹⁵;
- Cidadania e participação: Após o reconhecimento da centralidade da pessoa humana, devem ser criadas noções de respeito pela diversidade cultural, baseadas nos princípios dos direitos humanos; solucionar as divergências em nome da solidariedade e da sustentabilidade; intervenção na sociedade e desenvolver ações de empreendedorismo;
- Liberdade: Harmonizar a autonomia fundamentada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito por todos, na liberdade de escolhas e no bem comum⁹⁶;

⁹³ Ministério da Educação, e Guilherme d'Oliveira Martins (coord), *PASEO*, 9.

⁹⁴ Ministério da Educação, e Guilherme d'Oliveira Martins (coord), *PASEO*, 9.

⁹⁵ Ministério da Educação, e Guilherme d'Oliveira Martins (coord), *PASEO*, 17.

⁹⁶ Cf. Ministério da Educação, e Guilherme d'Oliveira Martins (coord), *PASEO*, 17.

Este agregado de Valores, ou se quisermos, princípios éticos, que propõe o PASEO visam determinar o trabalho que é necessário executar por todos os agentes educativos, sejam os docentes e todo efetivo que trabalham nas instituições de ensino, sejam os encarregados de educação. Além disso, estes Valores indicam ainda o caminho que é necessário percorrer para convergir com as diretivas do perfil do aluno e com a promoção da base humanista em que assenta todo o perfil a desenvolver durante toda a escolaridade obrigatória. Se olharmos atentamente para o contexto geral dos Valores que propõe o PASEO compreendemos que fornecem coordenadas do agir quotidiano, que vem concretizar aquilo a que se propunham, mas que apontam para a conduta que promova o bem comum. Isto é, os comportamentos a adotar pelos alunos, não só durante os 12 anos de escolaridade obrigatória, mas também ao longo da sua vida, devem confluir com uma participação ativa, consciente, amadurecida, livre, autónoma, crítica e fundamentada na sociedade, pautada pelo reconhecimento da centralidade da pessoa e da sua dignidade em todos os contextos sociais.

No decorrer da análise do PASEO inferimos que o perfil que se pretende atingir requer educar para acompanhar a novidade, instruir para os desafios do mundo atual, tendo por base o humanismo. Estas parecem-nos ser as linhas gerais, em síntese, com as quais é tecido o perfil do aluno. Por estas razões, o PASEO sugere ainda algumas competências-chave a atingir pelos discentes ao longo e no final da escolaridade obrigatória.

2.4. Competências

Como já anteriormente se fez referência, e voltamo-lo a enfatizar porque compreendemos que seja útil para assimilar e consolidar o alcance das competências propostas pelo perfil do aluno, o mundo atual é

caracterizado pela complexidade, imprevisibilidade e interdependência, vários são os desafios a que os países, as comunidades, as instituições, organizações e os próprios indivíduos terão de fazer face. Questões como as rápidas transformações sociais, os avanços científicos e tecnológicos, a globalização económica e cultural, [...] as assimetrias se fazem sentir e os conflitos, bem como a crise socioeconómica generalizada e os graves problemas ambientais, emergem como desafios globais que exigem uma abordagem reflexiva e holística. É neste contexto que se evidencia a necessidade de dotar os indivíduos de competências, não apenas de carácter técnico, mas também de carácter pessoal e relacional, que permitem a sua adaptação a um mundo complexo e em constante mudança. Competências essenciais para a vida, que possibilitem aos indivíduos compreender e

participar na sociedade do conhecimento, mobilizando, através delas, o saber, o ser e o saber resolver os problemas com que o mundo atual em mudança as confronta⁹⁷.

Com base nas autoras deste artigo podemos inferir que as competências são associações de conhecimentos, provenientes das várias áreas do saber, não sendo nenhuma mais importante que outra para este processo, já que todas contribuem da mesma forma, e que quando mobilizados em simultâneo conferem ao aluno estratégias para fazer face às grandes mudanças que o mundo atual atravessa a uma velocidade estonteante. Esta linha de pensamento que as autoras sugerem irá ser, como veremos em seguida, parte daquilo que a versão final do perfil dos alunos irá sugerir, de modo que, possa existir uma maior compreensão e exequibilidade das mesmas.

As autoras preconizam ainda que, complementarmente,

são as competências que permitem que os indivíduos participem eficazmente em múltiplos contextos ou domínios sociais e que, por seu lado, contribuem para o sucesso global da vida de cada indivíduo, bem como para com o bom funcionamento da sociedade⁹⁸,

ou seja, para o bem comum, princípio que o documento final do perfil dos alunos também alude com alguma frequência.

O PASEO, mantém, como se dizia, a mesma intencionalidade prática das competências que segue Patrícia Sá e Fátima Paixão. Ou seja, a versão final do perfil dos alunos concebe as competências «como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados»⁹⁹. As competências, segundo a mesma fonte, podem ser de natureza «cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática»¹⁰⁰. Para uma melhor compreensão da estruturação e formação das competências o PASEO apoia-se num esquema que será vertido para o presente trabalho e que será apresentado em seguida.



Figura 2- Formação e organização das competências do PASEO

⁹⁷ Patrícia Sá e Fátima Paixão, «Competências-chave para todos séc. XXI: orientações emergentes do contexto europeu», *Interações* 11, n.º 39 (2016): 245, <https://doi.org/10.25755/int.8735>.

⁹⁸ Sá e Paixão, «Competências-chave para todos séc. XXI...», 246.

⁹⁹ Ministério da Educação, e Guilherme d'Oliveira Martins (coord), *PASEO*, 9.

¹⁰⁰ Ministério da Educação, e Guilherme d'Oliveira Martins (coord), *PASEO*, 9.

A este respeito, o Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho que, como vimos em epígrafe, aprova a versão final do perfil do aluno findos os 12 anos de escolaridade obrigatória refere que deve ser garantido

a todos os jovens que concluem a escolaridade obrigatória, independentemente do percurso formativo adotado, o conjunto de competências, entendidas como uma interligação entre conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, que os torna aptos a investirem permanentemente, ao longo da vida, na sua educação e a agir de forma livre, porque informada e consciente, perante os desafios sociais, económicos e tecnológicos do mundo atual¹⁰¹.

Acrescenta ainda a este propósito a versão final do PASEO que os conhecimentos podem ser factuais, conceptuais, processuais e metacognitivo, as capacidades podem ser cognitivas e motoras e, por último, as atitudes que surgem vinculadas a habilidades sociais, organizacionais e valores éticos¹⁰².

Representa então um imperativo desafiador para todas as instituições de ensino o facto de ter que, independentemente das circunstâncias do aluno, criar condições para que, através dos percursos que este adote, o levar a adquirir as competências que se encontram plasmadas no PASEO. Na imagem seguinte é possível ver todas as áreas de competências que estão previstas no perfil dos alunos, embora, apenas duas delas, por razões metodológicas, no âmbito do presente relatório, serão mais próximas do tema do nosso estudo: o relacionamento interpessoal e o desenvolvimento pessoal e autonomia.

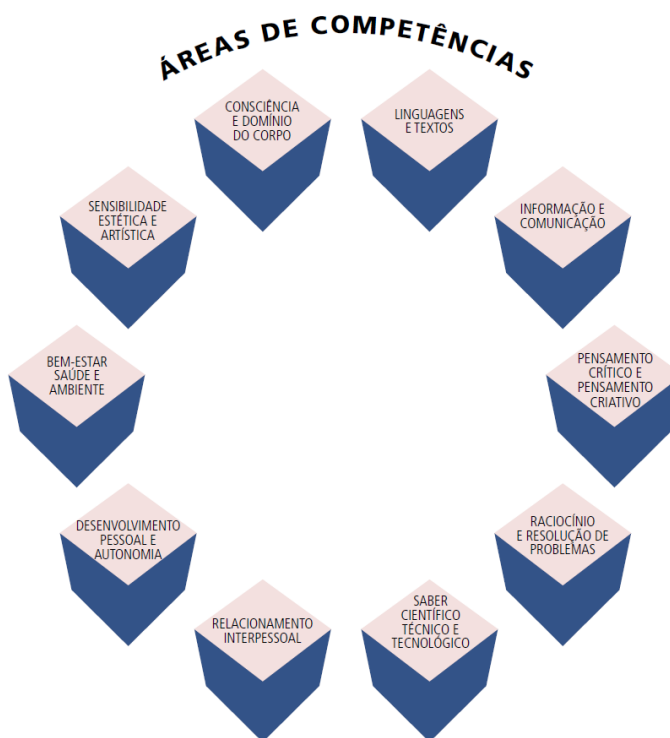


Figura 3- Áreas de competências previstas pelo PASEO

¹⁰¹ Despacho n.º 6478/2017, de 26 julho.

¹⁰² Ministério da Educação, e Guilherme d'Oliveira Martins (coord), *PASEO*, 9.

Como podemos observar na figura 3, o perfil dos alunos aponta 10 áreas de competências a alcançar ao longo de todo o percurso curricular de escolaridade obrigatória. Em relação às áreas de competências a adquirir pelos alunos, e para as quais todas as estratégias de ensino e aprendizagem devem discorrer, o PASEO indica que todas elas são complementares e que a sua organização não pressupõe nenhuma hierarquia interna¹⁰³. Do mesmo modo, nenhuma área de competência deve ser tomada de forma isolada e autónoma, já que nenhuma delas resulta do conjunto dos conhecimentos ministrados e mobilizados numa certa área do saber, pois cada área do conhecimento deve contribuir para as várias competências, sejam de ordem teórica ou prática¹⁰⁴. Este pressuposto que refere o documento é um claro indicador de que todas as disciplinas devem ser consideradas para a promoção de todas as competências, pois todas as disciplinas contribuem e promovem a formação integral dos alunos, como se referiu no capítulo anterior. O PASEO propõe então as seguintes áreas de competências:

- Linguagens e textos;
- Informação e comunicação;
- Pensamento crítico e pensamento criativo;
- Raciocínio e resolução de problemas;
- Saber científico, técnico e tecnológico;
- Relacionamento interpessoal;
- Desenvolvimento pessoal e autonomia;
- Bem-estar, saúde e ambiente;
- Sensibilidade estética e artística;
- Consciência e domínio do corpo;

Intencionalmente não abordaremos com o rigor e detalhe merecido cada uma das áreas de competências porque, como anteriormente referimos, pretendemos dar mais destaque apenas a duas áreas já que nos serviram para reflexões ulteriores. Neste sentido, apenas abordamos a competência do relacionamento interpessoal e o desenvolvimento pessoal e autonomia. Compreendemos estas competências, que serão objeto de abordagem, de natureza mais prática porque a primeira encerra em si coordenadas de relacionamento com os pares e com a alteridade, no geral, e a segunda, embora, dê foco aos aspetos teóricos, compreende também a harmonização com os comportamentos do aluno.

Acerca do relacionamento interpessoal, o perfil dos alunos descreve esta competência associada à interação com os outros nos vários setores sociais e emocionais que, por sua vez, auxilia o

¹⁰³ Cf. Ministério da Educação, e Guilherme d'Oliveira Martins (coord), *PASEO*, 19.

¹⁰⁴ Cf. Ministério da Educação, e Guilherme d'Oliveira Martins (coord), *PASEO*, 19.

aluno a expressar e gerir emoções, a tecer relações, traçar objetivos e responder às necessidades pessoais e sociais¹⁰⁵ contribuindo para a promoção do bem comum. A aquisição desta competência pelo discente revela-se na sua capacidade trabalhar em equipa e criar projetos comuns na base do respeito, compreensão, escuta, flexibilidade e partilha. Por estes motivos, compreendemos que esta competência vai de encontro com a base humanista e reconhecimento da dignidade da pessoa humana em que o perfil dos alunos assenta. Em última análise, se esta aptidão não for adquirida poderão estar comprometidos muitos dos princípios que o perfil dos alunos preconiza, pois compreendemos que muito daquilo que o aluno se torna depois da escolaridade obrigatória manifesta-se na relação que mantém com o próximo e o lugar que a pessoa ocupa para si. Já as competências na área do desenvolvimento pessoal e autonomia preveem que o aluno adquira e desenvolva princípios que facultem o gosto pela aprendizagem, a autorregulação, iniciativa e decisões amadurecidas, contribuindo para o desenvolvimento de si mesmo¹⁰⁶. Em rigor, segundo a mesma, o aluno deve relacionar o mais possível os conhecimentos com a sua dimensão emocional e comportamental. Em última instância, esta área lança o aluno numa descoberta de si e do mundo ao longo de toda a sua vida.

São estas as competências que nos parecem mais próximas do roteiro de análise para alcançar os objetivos que pretendemos. No ponto seguinte deste capítulo daremos destaque a outros 2 documentos essenciais para a organização e sistematização do sistema de ensino.

3. Da inclusão escolar à redefinição do currículo de ensino, com base no conceito de pessoa

Os documentos que serão expostos neste tópico têm também grande importância para o sistema de ensino, pois representam marcos fundamentais na sua operacionalização e estruturação. Os Decretos-lei 54/2018, de 6 de julho, e 55/2018, de 6 de julho, trazem grandes novidades para as escolas ao nível da natureza inclusiva e da organização curricular. O primeiro estabelece as medidas de suporte à aprendizagem, promovendo a inclusão, garantindo que todos os alunos alcancem o sucesso académico. O segundo define o currículo do ensino básico e secundário. Os documentos são igualmente importantes porque mantêm correlações com o perfil do aluno que foi objeto de abordagem no tópico anterior.

Tal como acontecia na escola onde decorreu a nossa PES e nas outras instituições de ensino, onde o cenário poderá não ser muito diferente, parece existir uma forte afluência de alunos de

¹⁰⁵ Cf. Ministério da Educação, e Guilherme d'Oliveira Martins (coord), *PASEO*, 25.

¹⁰⁶ Cf. Ministério da Educação, e Guilherme d'Oliveira Martins (coord), *PASEO*, 26.

outras nacionalidades o que torna a escola num espaço multicultural, fazendo crescer e complexificar a «dimensão de intrínseca diversidade étnica, linguística, religiosa e cultural. Basta olhar à nossa volta para nos darmos conta da extensão deste fenómeno que é de natureza global»¹⁰⁷, afirma Jorge Sampaio. Ao longo dos últimos anos, fruto de alguns fatores ao nível económico, social, cultural e religioso, tem proliferado a ideia de que as comunidades internacionais iam convergir inevitavelmente, ideia que veio aumentar o crescente afastamento dos países¹⁰⁸. Neste sentido, «para restabelecer as pontes entre as comunidades, promover um melhor conhecimento entre os povos e ultrapassar a desconfiança nas e entre as sociedades, é preciso promover o diálogo intercultural»¹⁰⁹, desenvolvendo condições de inculturação, começando talvez, desde logo, pela escola. Nesta linha de raciocínio, afirma o autor que

é indispensável, desenvolver uma estratégia de longo prazo orientada para a educação para a diversidade [...] para o desenvolvimento de competências e aptidões interculturais, não apenas entre os jovens, mas também como um processo de aprendizagem ao longo da vida. [...] É indispensável investir mais na educação para a cidadania, para os direitos humanos que são afinal o enquadramento próprio da educação para a diversidade cultural¹¹⁰.

A este respeito, Jorge Sampaio, prossegue, aludindo ao facto de que

a escola tem, neste âmbito, um papel fulcral a desempenhar como lugar de confluência, encontro e diálogo inter-geracional entre as famílias, as comunidades e o Estado; entre o espaço público e o espaço privado; entre o presente e o futuro. A educação é o fator crítico de mudança – educação formal e informal, educação enquanto escolaridade, mas também aprendizagem ao longo da vida como forma de cidadania militante e ativa¹¹¹.

Neste encadeamento de ideias, quer o Decreto-lei 54/2018, de 6 de julho, quer o Decreto-lei 55/2018, de 6 de julho, vêm materializar aquilo que Jorge Sampaio preconizava, com vista à promoção da inclusão de todos os alunos no acesso ao currículo de ensino e igualdade, já que são propostas estratégias para que todos os alunos possam ser incluídos no processo de aprendizagem, apesar das suas características e mesmo da sua realidade, em vista da convergência com as suas necessidades.

O Decreto-lei 54/2018, de 6 de julho contempla diretrizes concretas para as escolas, intentando ser um referencial comum normativo, velando por uma

escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontrem respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação

¹⁰⁷ Jorge Sampaio, «Valorizar a diversidade como fator de inclusão. A perspetiva da aliança das Nações», em *Diversidade e Equidade em Educação*, ed. Conselho Nacional de Educação (Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2012), 23.

¹⁰⁸ Cf. Sampaio, «Valorizar a diversidade como fator de inclusão...», 26.

¹⁰⁹ Sampaio, 26.

¹¹⁰ Sampaio, 27.

¹¹¹ Sampaio, 29.

facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente para maiores níveis de coesão social¹¹².

Na nossa opinião este normativo esclarece muito bem aquilo que se pretende pôr em marcha, sendo até muito oportuno, porque atravessamos tempos em que as circunstâncias indicam que se deve estabelecer uma ordem comum, dada a imensidão de proveniências dos alunos, contextos, culturas e objetivos. O contexto educativo é então multifacetado do ponto de vista humano, mas poderá ser inclusivo e equitativo, do ponto de vista estrutural e organizacional, se forem perscrutadas e implementadas as opções tomadas por cada interveniente e decisor educativo. E isto leva-nos a uma outra questão que o documento prescritor remete, assume e reitera porque segue, nesta matéria o mesmo padrão do PASEO, ou seja, a envolvimento e corresponsabilidade dos encarregados de educação e dos demais intervenientes e decisores no processo de formação pessoal do aluno. O presente Decreto, por outro lado, valoriza a diversidade como motor de enriquecimento pessoal, referindo que o seu principal objetivo nesta matéria é orientar cada instituição escolar e formativa para a necessidade de

reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa¹¹³,

já que, «no centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos»¹¹⁴ e por isso, todas as decisões pedagógicas mobilizadas devem ter em consideração estes pressupostos, fazendo com que coexista uma aprendizagem significativa pelos alunos. Muito embora, algumas vezes, possam existir dificuldades naturais ao próprio aluno que obstaculizam o acesso ao currículo. Mas, nesse caso, a escola deve ser munida de ferramentas que auxiliem na concretização de projetos de identificação desses contextos que poderão estar a dificultar o acesso às aprendizagens propostas pelo currículo e operacionalizadas pela escola. No entanto, poderá nem sempre ser fácil para a escola, enquanto elemento facilitador da aprendizagem, identificar entraves à concretização da aprendizagem. Por isso mesmo, esta deve apostar na «diversificação de estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha

¹¹² Presidência do Conselho de Ministros, «Decreto-lei 54/2018, de 6 julho», em *Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06* (Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda, 2018), <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>. Entrada bibliográfica doravante designada «Decreto-lei 54/2018, de 6 julho».

¹¹³ Decreto-lei 54/2018, de 6 julho.

¹¹⁴ Decreto-lei 54/2018, de 6 julho.

acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades»¹¹⁵. Com base naquilo que foi vertido no presente trabalho, a partir do documento em análise, podemos compreender desde já, que este dinamismo educativo coloca no seu centro a pessoa, o aluno, no caso, tornando-o, como se fazia referência para a sua importância no capítulo anterior, participante ativo no processo de ensino-aprendizagem. Daí que, reforçando aquilo que foi dito, o Decreto apele para a criação e operacionalização de medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis, atendendo às necessidades de cada aluno para o ajudar a adquirir uma base comum de conhecimentos, valorizando e superando as suas potencialidades, os seus limites e os seus interesses. O documento prescriptor advoga ainda o *feedback* contínuo da eficácia das medidas implementadas de suporte à aprendizagem aos pais e encarregados de educação do aluno, como forma de as ajustar, se necessário. As operacionalizações das medidas de suporte à aprendizagem desembocam na superação dos obstáculos já identificados no aluno e, por fim, orientá-lo para o alcance do PASEO, sobretudo, ao nível dos valores e competências. Sugere-se então, através da implementação das medidas, que o PASEO seja atingido por todos os alunos, já que se configura como um quadro de referência e todas as medidas e estratégias adotadas devem concorrer para o almejado perfil do aluno no final dos 12 anos de escolaridade obrigatória. Por seu turno, o Decreto-lei 55/2018, de 6 de julho apresenta-se também como um marco importante na concretização da igualdade no acesso à escola e aos conteúdos, desembocando no sucesso escolar e igualdade de oportunidades nas escolas¹¹⁶. O diploma fornece-nos objetivos novos, diríamos até, alguns dos quais em continuidade perfeita com o PASEO. Por exemplo, a versão final do perfil do aluno, como vimos no ponto anterior, chama a atenção para o facto do mundo estar em constante transformação a vários níveis. O decreto assinalado reitera os novos desafios que são impostos,

decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, tendo a escola que preparar os alunos [...] para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para resolução de problemas que ainda se desconhecem. Nesta incerteza quanto ao futuro, onde se vislumbra uma miríade de novas oportunidades para o desenvolvimento humano, é necessário desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos¹¹⁷.

¹¹⁵ Decreto-lei 54/2018, de 6 julho.

¹¹⁶ Presidência do Conselho de Ministros, «Decreto-lei 55/2018, de 6 julho», em *Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06* (Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda, 2018), <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>. Entrada bibliográfica doravante designada «Decreto-lei 55/2018, de 6 julho».

¹¹⁷ Decreto-lei 55/2018, de 6 julho.

Posto isto, podemos compreender desde já, que o decreto visa garantir que todos os alunos possam convergir com as competências plasmadas no PASEO e que, ao mesmo tempo, reveste-se como um denominador comum de princípios, valores e áreas de competências. A aquisição e desenvolvimento das competências do perfil do aluno contribui em larga escala para que o aluno tenha uma participação mais sóbria, esclarecida, livre e consciente na sociedade, tornando-se num cidadão ativo. Tudo se resume, portanto, à descentralização governativa vertida na transfusão de autonomia para as escolas e apropriação por parte das mesmas, materializando-se «na possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base, adequando-as às opções curriculares de cada escola»¹¹⁸. Ou seja, através desta prescrição, as escolas têm autonomia para pôr em marcha estratégias diversificadas, opções curriculares que sejam mais consonantes com o seu contexto e os seus alunos e operacionalizar trabalhos interdisciplinares valorizando todos os conteúdos das várias áreas de conhecimento. Pois, como se tem afirmado com alguma frequência ao longo do decorrente itinerário investigativo, somente com a valorização das várias áreas do saber é possível encontrar um desenvolvimento integral, global, pleno e harmonioso de todas as dimensões do aluno. Não obstante, recuando um pouco, esta autonomia que é conferida às escolas para gestão e flexibilização curricular por parte dos atores educativos «tem de ter em conta a diversidade»¹¹⁹, pois deve, obrigatoriamente, ter em conta a análise de cada instituição escolar, nas suas várias valências. Por isso mesmo, o processo gestativo de descentralização e transfusão de autonomia para as escolas é um processo longo e complexo, já que se deve ter em conta a sua natureza, os seus alunos, os seus professores e a sua realidade cultural.

Poderá existir ainda pouca clareza naquilo que pretendemos, neste caso, afirmar por currículo escolar. Maria do Céu Roldão sugere que currículo escolar seja

o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar. O que se considera desejável varia, as necessidades sociais e económicas variam, os valores variam, as ideologias sociais e educativas variam e/ou conflituam num mesmo tempo- e o currículo escolar corporiza, ao longo dos tempos e em cada contexto, essa variação e essa conflitualidade¹²⁰.

Tendo em conta a autora, compreendemos então que, tendo em atenção as grandes transformações que o mundo e a sociedade enfrentam, tese defendida pelo PASEO e corroborada pelo Decreto-lei 55/2018, também o currículo escolar não se deve revestir com uma roupagem estática, mas dinâmica, acompanhando as mutações sociais, culturais e psicológicas, capaz de dar respostas concretas aos desafios propostos pelas transformações

¹¹⁸ Decreto-lei 55/2018, de 6 julho.

¹¹⁹ Rui Moura, «O conceito de autonomia de Escola: algumas reflexões», *Educare/Educere*, n.º 7 (1999), 88.

¹²⁰ Roldão, «*Gestão Curricular: Para a autonomia...*», 7.

correntes. É precisamente neste segmento de ideias que a escola assume um papel crucial, na medida em que deve privilegiar percursos pedagógicos e alternativos de flexibilização curricular de modo que todos os alunos se sintam integrados e adquiram uma base comum de conhecimentos curriculares capazes de lhe proporcionar uma maior e mais resoluta capacidade de enfrentar novos desafios. A assimilação desta base comum de conhecimentos resulta também na aquisição das competências do PASEO que lhe possibilita «assegurar a sua sobrevivência social e pessoal e um nível de pertença e desempenho sociocultural que permita à sociedade manter-se equilibrada e superar os riscos de rutura»¹²¹.

Depois da abordagem dos documentos normativos e integradores do sistema educativo concluímos que ambos têm na sua fundamentação, teor e objetivos a centralidade da pessoa. Isto é, parece-nos que as causas que contribuíram para a sua execução, os conteúdos que abordam e os objetivos que traçam têm a pessoa no seu centro. Poderemos até concluir a possibilidade de se situarem alinhados com o PASEO já que, como vimos anteriormente, este assenta claramente numa base humanista. Por isso mesmo, parece-nos oportuno fazer uma aproximação ao conceito de pessoa, conforme deduzido por alguns elementos da antropologia teológica, que teremos em conta no desenvolvimento do itinerário investigativo e relacioná-lo com os conteúdos dos decretos expostos anteriormente.

Embora voltaremos a este tema no capítulo seguinte de forma mais aprofundada, consideramos que merece a nossa atenção uma breve aproximação ao conceito de pessoa na perspetiva que pretendemos neste trabalho de investigação.

O conceito de pessoa, ao longo dos tempos, foi sofrendo algumas alterações, o que fez com que tenha passado por algumas ambiguidades e ambivalências, que não serão exploradas intencionalmente no presente itinerário.

A continuidade da explanação do uso embrionário da noção de pessoa faz-nos, inevitavelmente, remontar à civilização greco-romana já que a sua aparição tem raízes nesse determinado contexto geográfico e cultural. O conceito começou por ser associado exclusivamente ao mundo do teatro, uma vez que os atores usavam máscaras para que existisse maior projeção da voz para que toda a plateia pudesse ouvir, expresso através de *prósopon*¹²². Além disso, o uso deste termo poderá ainda indiciar que, tal como da máscara apenas se vê o invólucro exterior, ficando a sua essência e potencialidades ocultas¹²³, também poderá ser o que acontece quando aplicado ao conceito ao ser humano, ou seja, é necessário conhecer internamente a pessoa para lhe

¹²¹ Roldão, «*Gestão Curricular: Para a autonomia...*», 12.

¹²² Cf. Juan Ruiz de la Peña, *Imagen de Dios: Antropología teológica fundamental* (Burgos: Sal Terrae, 1988), 156.

¹²³ Bernardo Domingues, «Em que consiste a dignidade da pessoa humana», *Humanística e Teologia* 11, n.º 2 (1990): 154, <https://doi.org/10.34632/humanisticaeteologia.1990.3652>.

reconhecer valor e não apenas pela sua condição social, ou seja, a sua aparência exterior, aquilo que vemos. Em contexto romano, essa máscara era designada de *persona* e, por extensão, o verbo *personare* significava exatamente ressoar. Ora, tendo em conta o contexto, pessoa começou por designar a máscara que os atores usavam na representação teatral, admitindo a existência de consonância entre o tipo de máscara a usar pelo ator e o papel a representar. Porém, no contexto teatral, o conceito ainda não era usado para designar o ser humano e, por isso, expurgado de conotações que não o papel atribuído a uma personagem na peça de teatro. Com o passar dos tempos o conceito foi ganhando outros contornos, sobretudo com as contribuições impulsionadas pelo cristianismo, já que, começou a aplicar o conceito de pessoa ao ser humano, fruto de algumas controvérsias cristológicas e trinitárias, que não abordaremos propositadamente neste trabalho por considerarmos que não se implicam diretamente com o tema central do presente relatório. Embora, voltaremos aos contributos dados pelo cristianismo na evolução do conceito no capítulo seguinte, daremos destaque apenas àqueles que, na nossa opinião, serão indispensáveis para a compreensão do mesmo, de acordo com o significado que aqui lhe pretendemos atribuir para a prossecução dos pontos de chegada que pretendemos alcançar. Neste momento, interessa-nos, particularmente, abordar apenas o resultado da noção de pessoa no seio do cristianismo, na sua terminologia final e atual.

O valor absoluto intrínseco a cada pessoa encontra-se presente em todos os seres vivos que existem no universo, independentemente da sua «capacidade racional, da sua fé religiosa, da sua pertença a esta ou aquela matriz sociocultural, étnica ou ideológica»¹²⁴. Em boa verdade, poder-se-á inferir que todos os seres vivos são aqueles que contém vida e, por isso, todos os seres vivos possuem o valor da vida. Porém, entre os vários seres vivos existentes que são detentores do valor da vida sobressai o homem pela sua capacidade racional e volitiva que não são partilhadas com nenhuma outra espécie¹²⁵. Posto isto, o ser humano mantém um estatuto especial entre os vários seres vivos existentes. De onde lhe vem esse estatuto? Antes de avançar, pretendemos invocar um conjunto de versículos bíblicos que permitiram uma melhor e mais enquadrada compreensão daquilo que será mencionado em seguida. No livro do Genesis encontramos a justificação do estatuto assumido pelo ser humano face às demais criaturas porque se diz que «Deus criou o homem à sua imagem, à imagem de Deus ele o criou, homem e mulher ele os criou». (Gn 1, 27) A partir deste momento começa a afigurar-se a importância que o ser humano detém quanto ao estatuto ontológico de proximidade e relação com o Criador. Continua, o texto bíblico «Deus os abençoou e lhes disse: Sede fecundos, multiplicai-vos [...]

¹²⁴ Salvatore Privitera, «O valor “vida”: Dom de Deus- Responsabilidade do homem», *Humanística e Teologia* 18, n.º 2-3 (1997): 211, <https://doi.org/10.34632/humanisticaeteologia.1997.6719>.

¹²⁵ Cf. Privitera, «O valor “vida”: Dom de Deus- Responsabilidade do homem», 211.

dominai sobre os peixes do mar, as aves do céu e todos os animais que rastejam sobre a terra». (Gn 1, 28) Por último, «Deus disse: Eu vos dou todas as ervas que dão semente, que estão sobre toda a superfície da terra, e todas as árvores que dão frutos que dão semente: isso será o vosso alimento». (Gn 1, 29) O ser humano, enquanto segundo Adão, foi-lhe «outorgado um lugar de exceção, como espécie elegida, para que cresça, se desenvolva e domine a criação»¹²⁶. A este respeito, continua o autor, referindo que,

a originalidade humana, que se situa em cima da dos animais, consiste no facto de ter sido criado por Deus à sua imagem e semelhança. A condição de imagem estabelece uma relação especial com Deus, uma aliança. Esta íntima vinculação entre Deus e a sua criatura alcançará uma dignidade inseparável¹²⁷.

Mais ainda, «o ser humano não é simplesmente um elemento da natureza, senão protagonista livre de uma história em diálogo com o Deus que o criou por amor»¹²⁸. Através desta afirmação o autor revela-nos um novo dado, Deus não criou a humanidade por capricho, por interesse e muito menos por necessidade, mas porque o ama gratuita e incondicionalmente e tudo o que quer para o ser humano é que seja feliz no mundo que criou para si.

Queremos, neste momento, chamar a atenção para o seguinte: o estatuto que foi dado ao ser humano por ter na sua composição uma marca transcendental, manter uma aliança e relação estreita com o Criador não lhe confere o direito de usar a seu bel-prazer a criação e todas as coisas que estão a sua volta, menosprezando-as.

Ora, tendo em conta aquilo que foi referido no contexto da antropologia cristã, fica mais claro compreender a singularidade e valor que o ser humano tem, que por sinal, quer os Decretos-lei já citados, quer o PASEO subscrevem veementemente. Cada pessoa tem um infundável valor intrínseco, simplesmente por assumir esta condição. Por exemplo, o PASEO ao reconhecer a sua base humanista representada pelo reconhecimento da dignidade da pessoa garante incomensurável importância a todo o ser humano. Além disso, tendo em conta as áreas de competências identificadas com os objetivos do nosso trabalho, ou seja, relacionamento interpessoal e desenvolvimento pessoal e autonomia está, de alguma forma, a orientar os alunos para uma dinâmica de humanismo, alicerçado no reconhecimento de dignidade e valor a cada pessoa, e reproduzido nas relações interpessoais, não só durante os 12 anos de escolaridade obrigatória, mas durante toda a sua vida. Por isso, é fundamental impulsionar o gosto pela aprendizagem no aluno de modo que haja uma coesa articulação dos conhecimentos adquiridos em todos os focos de conhecimento, mas concretamente na disciplina de EMRC, com a sua

¹²⁶ Eloy Bueno de la Fuente, *La Revolución Antropológica: Más allá del Humanismo...?* (Burgos: Fonte, 2020), 21.

¹²⁷ Bueno de la Fuente, *La Revolución Antropológica: Más allá del Humanismo...?*, 21.

¹²⁸ Bueno de la Fuente, 25.

esfera emocional, sentimental e comportamental. A perfeita articulação e harmonia dos anteriores desemboca numa forma de relacionamento interpessoal que equipara todos aqueles que são próximos a um

“outro eu” [...] Sobretudo em nossos dias, urge a obrigação de nos tornarmos o próximo de todo e qualquer homem, e de o servir efetivamente quando vem ao nosso encontro- quer seja ancião, abandonado por todos, ou operário estrangeiro injustamente desprezado, ou exilado, ou o filho de uma união ilegítima que sofre injustamente por causa de um pecado que não cometeu, ou o indigente que interpela a nossa consciência. (GS, 27)

Em boa verdade, o documento do magistério conciliar, contribui significativamente para a promoção e fomentação de uma alternativa rejuvenescida e renovada no campo do relacionamento interpessoal e que, em certo sentido, acaba por ser corroborada no âmbito dos princípios, valores e áreas de competências condensadas no PASEO. A interpelação a ver naquele que está próximo de nós um outro semelhante a nós mesmos é de enorme responsabilidade e desafio porque nem sempre se torna fácil fazer ao outro o que gostaríamos que fosse feito a nós mesmos. Nomeadamente, quando se trata de pessoas que são espezinhadas, inferiorizadas, menosprezadas a nível social, merecem da nossa parte igual disponibilidade e compromisso, amando e fazer-nos próximos, reconhecendo-lhe valor intrínseco e dignidade, não pelo facto de terem posses ou elevado estatuto social, mas pelo facto de serem pessoas e partilharem a mesma condição que nós. Por isso, não nos devemos cansar de colocar a nossa vida ao serviço daqueles que mais precisam e mais nos apelam, pois Jesus disse-nos que «todas as vezes que o fizestes a um destes meus irmãos mais pequeninos, a mim o fizestes». (Mt 25, 40) Os valores propostos pela mundividência desafia-nos a que também façamos o mesmo, ou seja, acolher, escutar e acompanhar aqueles que mais necessitam do nosso apoio. Os Decretos-lei 54/2018, de 6 de julho e 55/2018, de 6 de julho, são um bom exemplo disso mesmo, pois, apesar das circunstâncias e condições da própria pessoa, sejam culturais, sociais, económicas, religiosas, entre outras, os intervenientes educativos são convidados a manifestar um comportamento que se interligue com a inclusão e aceitação de todos. Isto é, são desafiados a colocar de lado os preconceitos e agir em função da pessoa porque no final de contas é esta que está no centro da vida. Independentemente do aluno em questão, os gestores curriculares devem optar por estratégias diversificadas que vão de encontro ao próprio aluno de modo que, se sinta integrado, acolhido, amado e ajudado. Por isso, a diversidade, não só cultural, mas também social, são elementos ricos para o crescimento de todos os alunos, algo que a perspetiva crente preconiza quando nos propõe a que nos façamos próximos de todos sem fazer aceção de pessoas, pois aquilo que de facto importa é a vida como dom de Deus e o reconhecimento da dignidade em todas as pessoas.

Neste ponto foram estabelecidas algumas aproximações realizadas entre os documentos referenciais normativos das instituições de ensino e a antropologia cristã, embora alguns aspetos sejam passíveis de serem revisitados e aprofundados no capítulo seguinte. Podemos inferir a partir destas aproximações que a conceção de pessoa no seio da perspetiva crente não é inútil e muito menos desatualizada porque, embora não de forma clara e assumida, os documentos abordados acabam por invocar conceções coincidentes com a perspetiva crente acerca da pessoa. Parece-nos oportuno reservar para o tópico seguinte algumas considerações sobre o projeto educativo, com maior destaque para o do AEDMII, uma vez que foi o local onde decorreu a nossa prática pedagógica supervisionada. Pretendemos, no ponto que se segue, esclarecer a relação entre o projeto educativo e a própria escola.

4. O projeto identitário da Escola

Neste momento afigura-se a necessidade de realizar uma aproximação ao projeto educativo das escolas. Antes de avançarmos, compreendemos o projeto educativo de cada estabelecimento de ensino como uma resposta local ao projeto educativo geral, ou seja, consolidado nos documentos orientadores, abordados anteriormente. Neste sentido, o Projeto Educativo pode ser assemelhado a um instrumento para a formação da identidade da Escola, elaborado de acordo com os documentos referenciais em vigor, fazendo jus ao título atribuído a este ponto.

A elaboração do projeto educativo requer, acima de tudo, a participação de todos aqueles que trabalham no agrupamento ou, de alguma forma, que estão direta ou indiretamente relacionados com este. Esta responsabilidade partilhada de delineamento do projeto identificativo da escola estende-se dos órgãos de direção e administração da escola, aos professores, auxiliares educativos, alunos e aos encarregados de educação. Todos os aqueles que são implicados na concretização deste trabalho conjunto têm uma função muito importante, já que é o Projeto Educativo do Agrupamento ou Escola não Agrupada que auxilia os órgãos administrativos na tomada de opções estratégicas quanto à vida do estabelecimento e pode até, ser um bom indicador na escolha dos encarregados de educação da escola que o seu educando frequente. Decorre, então, que, este documento regista, não somente a identidade da escola, mas também as suas linhas de orientação e atuação educativas.

Em traços gerais, o documento, através do qual as escolas se apresentam, espelha os «princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou

a escola não agrupada se propõe a cumprir a sua função educativa»¹²⁹, lê-se no Decreto-lei 75/2008, de 22 de abril, no artigo 9.º 1 a. Este referencial legal consagra a modalidade de autonomia, administração e gestão das escolas. Posto isto, o projeto educativo impõe um compromisso às escolas já que estas se propõem a cumprir os objetivos constantes no documento visado durante um período de 3 anos, tempo da sua vigência.

Compreendemos, neste momento, a necessidade de elucidarmos o conteúdo mais concreto, presente em cada uma das partes do projeto identitário da escola. Para tal, analisaremos em particular, o Projeto Educativo do AEDMII, uma vez que foi onde decorreu a nossa PES. O plano educativo em questão começa por esclarecer a identidade do agrupamento de escolas, como a fundamentação do nome e do logotipo. Em seguida, é realizada a introdução onde constam elementos como a divisão interna do documento, as suas finalidades e objetivos definidos. Após a introdução, segue-se a apresentação e caracterização do agrupamento, no que diz respeito às suas estruturas físicas, humanas e geográficas. Posto isto, é determinada a missão, a visão, os princípios e valores do agrupamento, representados no Projeto Educativo. Em relação à sua missão, o agrupamento diferencia-se pela «formação integral dos seus alunos, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa, solidária, inclusiva e democrática, através da formação de cidadãos críticos, criativos, participativos e responsáveis»¹³⁰. Esta vertente educativa em que o AEDMII se funda, surge precisamente, como uma resposta óbvia ao artigo 2.º, ponto 4, da LBSE, onde se lê que

o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho¹³¹.

Do mesmo modo, o agrupamento prima por modelos de gestão flexível curricular que coloquem o aluno no centro do processo de ensino. Com isto, pretendemos evidenciar que o agrupamento corrobora e pretende executar em absoluto aquilo que se encontra plasmado nos documentos orientadores, anteriormente frisados. Em relação à visão, o AEDMII vela pela formação de uma identidade comum, potenciadora e participativa em projetos, no âmbito das artes, das ciências, da cultura, da tecnologia e do desporto que encaminhe os alunos para a permeabilização às áreas de competências do PASEO. Além disso, o agrupamento distingue-se em grande medida pela educação inclusiva, não só porque subscreve e executa planos de ação diversificados que tenha em atenção cada aluno, mas também porque possui educação bilingue para alunos surdos,

¹²⁹ Ministério da Educação, «Decreto-lei 75/2008, de 22 de abril», em *Diário da República n.º 79/2008, Série I de 2008-04-22* (Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda, 2008), <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>.

¹³⁰ Agrupamento de Escolas Dona Maria II, «Projeto educativo 2022-2026».

¹³¹ Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

tornando-se uma escola de referência a nível regional. Estes princípios dão corpo ao artigo 2.º, ponto 3, da LBSE, no qual se refere que a prática e o acesso à educação é «garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e ensinar, com tolerância para as escolhas possíveis»¹³².

Naquilo que aos princípios diz respeito, o agrupamento subscreve aqueles que se encontram cristalizados no PASEO. Porém, apenas daremos especial destaque àqueles que nos parecem ser mais consonantes com o roteiro que pretendemos continuar a trilhar. A promoção da base humanista onde impera o respeito pela pessoa e o reconhecimento da sua dignidade, inviolável e inalienável, encontra-se vertido no projeto educativo do agrupamento. Com este princípio pretende-se a capacitação do aluno na construção conjunta e participada de uma «sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar»¹³³. Daí que se revela muito importante para o agrupamento a aposta em estratégias que incorporem e cultivem no aluno o gosto pela aprendizagem, proveniente de todas as áreas científicas redundando na aprendizagem integral e global do aluno. A aprendizagem, enquanto processo formativo para o aluno, não deve ser somente um evento, mas deve-se estender por toda a vida. A partir da aprendizagem adquirida deve coexistir uma equilibrada articulação com as suas emoções e com os seus comportamentos. Na prática, ao existirem matérias que desafiem o aluno a reconhecer valor intrínseco e dignidade absoluta a todas as pessoas, os comportamentos devem materializar as matérias sistematizadas e assimiladas. Por esta razão e outras que serão alvo de abordagem e aprofundamento mais adiante do presente trabalho, a EMRC pode contribuir, através dos conteúdos que ministra, para a mobilização da pessoa para o centro da vida em sociedade, ou seja, a noção de pessoa como portadora de um valor absoluto. Neste seguimento, o agrupamento, não só subscreve, como também opera na esteira da abordagem curricular flexível, com a finalidade de ser garantido que todos os alunos retenham uma base comum de conhecimentos que facultará o acesso às áreas de competências do PASEO. Já no âmbito dos valores, o AEDMII integra na sua organização valores que se intercetam com os que estão plasmados no perfil dos alunos findos os 12 anos de escolaridade obrigatória. Uma vez mais, apenas faremos uma aproximação ao valor da cidadania porque é mais consentâneo com a finalidade do presente ensaio. Este valor visa garantir que todos os alunos adquiram hábitos de «respeito pela diversidade humana e cultural e na defesa e prática interventiva dos direitos humanos, na aprendizagem da capacidade de negociar a resolução de conflitos, da solidariedade»¹³⁴. A partir desta citação parece-nos

¹³² Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

¹³³ Agrupamento de Escolas Dona Maria II, «Projeto educativo 2022-2026».

¹³⁴ Agrupamento de Escolas Dona Maria II, «Projeto educativo 2022-2026».

ficar clara a centralidade da pessoa no campo da moral do agir quotidiano e nas decisões de cada aluno. Ao mesmo tempo, surge como uma materialização daquilo que se encontra plasmado no artigo 3.º b da LBSE, onde se lê que as finalidades do sistema educativo devem se intercetar com «a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos»¹³⁵. E mais ainda, no mesmo artigo, mas na alínea c, «assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas»¹³⁶.

Já nos planos de ação, o Projeto Educativo contempla três linhas de ação, a saber, «educação para a inclusão e sucesso; cidadania para a formação global; organização e gestão educativa»¹³⁷. Porém, o documento apresenta também os constrangimentos que poderão existir de ordem prática, tendo em conta as fragilidades do próprio agrupamento, variando entre ordem territorial e humana. O Projeto Educativo define ainda as parcerias existentes quer do âmbito interno, quer do âmbito externo ao agrupamento, constituindo «estruturas de apoio privilegiadas para o desenvolvimento de projetos de articulação [...] no âmbito da sustentabilidade, da saúde, da ciência, das literacias, do desporto, entre outros»¹³⁸. A procura de articulação curricular com entidades externas ou internas ao agrupamento vem corporizar aquilo que se encontra radicado no artigo 52.º ponto 1 e 2 da LBSE, onde se lê que «o Governo criará estruturas adequadas que assegurem e apoiem atividades de desenvolvimento curricular, de fomento de inovação e de avaliação do sistema e das atividades educativas»¹³⁹. Designadamente ao nível da natureza do Projeto Educativo, o documento prevê que será alvo de reanálise com a periodicidade de um ano e, por isso, com um carácter dinâmico em articulação com os documentos orientadores do sistema de ensino, com os progressos sociais e as necessidades dos alunos. Por último, o Projeto Educativo solicita que todos os intervenientes e gestores educativos sejam envolvidos na operacionalização das estratégias definidas, colocando o aluno no centro de todo o processo e convergindo com as áreas de competências definidas no PASEO, que poderão ser objeto de consulta mais acima.

Depois de termos descido ao particular em resultado da aplicabilidade do Projeto Educativo, resultam duas conclusões. Primeira, existe uma notória e esclarecida articulação e

¹³⁵ Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

¹³⁶ Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

¹³⁷ Agrupamento de Escolas Dona Maria II, «Projeto educativo 2022-2026».

¹³⁸ Agrupamento de Escolas Dona Maria II, «Projeto educativo 2022-2026».

¹³⁹ Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

harmonização com os documentos orientadores expostos e analisados anteriormente. Segunda, verifica-se a existência de uma correlação e materialização clara com a LBSE.

Na forma conclusiva, resta evidenciar a consonância existente entre o Projeto Educativo e o PASEO, pois o primeiro espelha na totalidade princípios constantes no perfil dos alunos. No entanto, fica a sensação de que alguns dos fundamentos que dão corpo a cada um destes referenciais parecem mover-se exclusivamente, diríamos, no campo das intenções. Daí que EMRC ministra um singular contributo para as escolas na medida em que operacionaliza estes fundamentos que parecem não ir além do corpo teórico.

Para terminar este ciclo de abordagem e exposição dos documentos orientadores, no ponto seguinte pretendemos fazer uma abordagem analítica e crítica das AE.

5. Aprendizagens essenciais: denominador comum de conhecimentos

Em virtude da abordagem aos documentos anteriores, indispensáveis para a organização curricular e pedagógica do sistema educativo, oportunamente faremos uma incursão pelas AE.

Fazendo memória daquilo que foi referido no capítulo anterior a este respeito, as AE foram homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Foi congruente com as decisões governativas a promoção de uma escola inclusiva, balizada pela igualdade de oportunidades e de livre acesso ao sistema educativo, bem como pela promoção de bons resultados educativos, não perdendo de vista o perfil do aluno que estrutura uma matriz de princípios, valores e competências a adquirir pelo aluno no final da escolaridade obrigatória. Todavia, a efetivação de um ensino de qualidade prevê «aprendizagens efetivas e significativas, com conhecimentos consolidados»¹⁴⁰ que auxiliem o aluno a agir em situações concretas do dia-a-dia e lhe permitam tomar decisões favoráveis ao bem comum. Por essa razão tomou-se por necessário e incontornável a reestruturação e reorganização curricular, remissivo ao Decreto-lei 55/2018, de 6 de julho, abordado anteriormente, que conduziu o aluno para o perfil dos alunos, nas suas várias valências. Assim sendo, foram identificadas aprendizagens, fruto da flexibilização e gestão curricular, indispensáveis ao aluno aprender, auxiliando-o na aproximação das competências plasmadas no PASEO. Complementarmente,

estas aprendizagens essenciais correspondem a um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis,

¹⁴⁰ Gabinete do Secretário de Estado da Educação, «Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho», em *Diário da República n.º 138/2018, 1.º Suplemento, Série II de 2018-07-19* (Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda, 2018), <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>. Entrada bibliográfica definida doravante por «Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho».

articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada componente do currículo ou disciplina, tendo, em regra, o ano de escolaridade ou de formação¹⁴¹.

E ainda, as AE consagram aquilo que é o «racional específico de cada disciplina, bem como as ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos, visando o desenvolvimento das áreas de competências nele inscritas»¹⁴². Por último,

as Aprendizagens Essenciais estão ancoradas numa cultura de escola de autonomia e de trabalho em equipa educativa dos docentes, nomeadamente ao nível do conselho de docentes e de turma, em que as disciplinas cruzam o que deve ser ensinado e que ações estratégicas devem ser concretizadas para que os alunos aprendam melhor e de forma mais significativa¹⁴³.

A partir deste extrato do referido Despacho fica claro que as AE intentam impulsionar uma cultura de trabalho colaborativo entre os docentes, bem como promover a criação de projetos interdisciplinares, enfatizando então a aprendizagem integral dos alunos.

Também a disciplina de EMRC estruturou as suas AE «a partir do Programa de 2014 e seguiu, na elaboração do documento, uma metodologia comum às diferentes disciplinas»¹⁴⁴. As AE, em muito auxiliam o docente na preparação das aulas, pois estas,

constituem-se como um referencial na planificação/organização do processo de ensino/aprendizagem, incluindo a avaliação dos alunos, fornecendo ao docente critérios para selecionar e adequar a cada turma conteúdos e estratégias de ensino/aprendizagem, segundo lhes pareça mais pertinente¹⁴⁵.

Neste sentido, podemos compreender que as AE não se apresentam apenas como indispensáveis bases comuns de conhecimentos para os alunos adquirirem e aproximarem do almejado perfil dos alunos, mas também repercutem o seu contributo aquando da programação da aula e mesmo da sua avaliação. A título prático, o docente a partir da seleção de uma AE pode optar por estratégias variadas para levar os alunos a adquirir esse conteúdo selecionado previamente. O mesmo se diga do rescaldo dessa mesma aula, ou seja, a partir do conteúdo selecionado torna-se mais fácil para o docente perceber se foi alcançado ou não pelos alunos.

Até ao momento estabelecemos aproximações expositivas dos documentos orientadores e integradores do sistema de ensino. No ponto seguinte, estreita-se a necessidade de cruzar os

¹⁴¹ Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho.

¹⁴² Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho.

¹⁴³ Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho.

¹⁴⁴ Comissão Episcopal da Educação Cristã e Doutrina da Fé, «Aprendizagens Essenciais/Programa de Educação Moral e Religiosa Católica», acedido a 16 de outubro de 2024, <https://www.educris.com/v3/centrorecursos/emrc/aprendizagens-essenciais/3167-aprendizagens-essenciaisprograma>. Entrada bibliográfica definida doravante por «CEECD, Aprendizagens Essenciais/Programa de Educação Moral e Religiosa Católica».

¹⁴⁵ CEECDF, «Aprendizagens Essenciais/Programa de Educação Moral e Religiosa Católica».

dados consolidados até ao momento com aquilo que EMRC pode oferecer, valendo-se dos conteúdos que aborda, para as escolas, no geral, e para os alunos, em particular.

6. EMRC e a radicalidade de uma cultura escolar de base humanista

Antes de nos acercarmos daquilo que pretendemos abordar neste subcapítulo, pretendemos evidenciar o motivo para a seleção do conceito «radicalidade». Através do significado que lhe pretendemos atribuir transparece uma certa ousadia e novidade. Ou seja, embora aquilo que esteja na base do perfil dos alunos, como veremos mais adiante, seja o desenvolvimento de uma base humanista, poderão as escolas nas decisões adotadas, práticas pedagógicas e programas curriculares das várias disciplinas não estarem a cultivar nos alunos este pressuposto. Daí que, talvez a EMRC seja das poucas disciplinas, senão a única, através dos seus projetos curriculares, a desenvolver nos alunos o humanismo necessário para o reconhecimento ao próximo do mesmo valor absoluto. Resulta então que, à escola, não se deve reservar apenas a natureza de educar pelas letras, mas também pelas virtudes. Quer isto dizer que, embora, a transmissão de conteúdos, o desenvolvimento de competências científicas, literárias, culturais e artísticas sejam imprescindíveis, devem-se aliar à bondade, integridade ética e moral, a densidade espiritual e o encantamento¹⁴⁶ e, em rigor, o reconhecimento do próximo como um detentor de valor pleno e absoluto. Nesse sentido, compreendemos a conjunta contribuição das letras e virtudes numa modalidade de educação que orienta para a ação, isto é, a mobilização das aprendizagens nas várias vertentes sociais, em vista do bem comum e do reconhecimento da dignidade em todas as pessoas, materializado em atitudes concretas. Daí que a nossa proposta se fundamente pela e na educação pelo serviço.

Continuemos, neste ponto do presente itinerário investigativo teremos presente as conclusões obtidas a partir dos documentos anteriormente abordados, que constituem coordenadas essenciais para a organização e efetivação do sistema de ensino, com os conteúdos programáticos abordados em EMRC. Naquilo que refere aos conteúdos da disciplina de ensino da religião, por uma questão de fidelidade, quer ao título do presente relatório de estágio, quer aos objetivos delineados, apenas serão considerados os conteúdos representados na Unidade Letiva 1 do 9.º ano, A dignidade da vida humana, bem como as implicações interpostas pelas áreas de competências selecionadas, o relacionamento interpessoal e o desenvolvimento pessoal e autonomia.

¹⁴⁶ Cf. P. José Frazão Correia, «A radicalidade de um projeto educativo de matriz católica- o desafio de ser grão de mostarda», *Pastoral catequética- revista de catequese e educação*, n.º 34/35 (2016): 61.

Num primeiro momento deste tópico intuímos a necessidade de uma aproximação aos fundamentos daquilo que credibiliza e legitima a presença do ensino da religião nas escolas, sejam elas estatais ou não. Em primeiro lugar, recuperando aquilo que tem sido reiteradamente referido ao longo do trabalho, a religião, enquanto elemento facilitador da referência humana ao transcendente¹⁴⁷, sendo um aspeto constituinte da natureza humana, deve estar presente, através da EMRC, na formação do aluno informando a formação global e integral, sempre em relação com as restantes áreas do conhecimento e propiciando a interdisciplinaridade¹⁴⁸. Assim, a educação institucionalizada e ministrada pela escola «não pode ter do Homem uma visão redutora, mas uma atitude de acolhimento de todas as vertentes que informem a construção do Homem integral»¹⁴⁹. Posto isto, parece-nos ficar claro que uma educação que não promova e integre todas as dimensões humanas no seu plano curricular pode-se revelar incompleta ou insuficiente, pois aquilo que deve ser inequívoco é que a formação do aluno, no caso, deve ser transversal e equilibrada. Um segundo aspeto que nos parece justificar a presença do ensino religioso na escola é a estreita relação existente entre fé e cultura. Isto é, não se poderá falar de religião se não a considerarmos histórica e culturalmente encarnada, falar-se-á antes, por outro lado, de um problema considerado abstrato¹⁵⁰. Neste sentido, compreenderemos sempre a religião enraizada na história e na cultura da humanidade, em sentido universal, e em Portugal, em particular. Resulta então, que apenas se poderá compreender o local/particular a partir de uma chave de leitura universal, do mesmo modo que o primeiro só ganha sentido e fundamento a partir do segundo. Em certa medida, a religião em muito contribuiu para a moldagem da identidade da cultura de Portugal, seja ao nível da pintura, literatura, arquitetura, entre outros¹⁵¹. Por estas e outras razões que não serão abordadas intencionalmente, um modelo de educação que lhes seja indiferente «ignora, a montante, a cultura e, a jusante, a religião»¹⁵². Resulta então, a partir das razões elencadas genericamente, a pertinência da presença do ensino escolar da religião, materializado na disciplina de EMRC.

Ora, fazendo parte, a disciplina de ensino da religião, do plano curricular, ainda que de oferta obrigatória e frequência optativa, que contributos poderá emprestar às próprias escolas para pôr em marcha os documentos orientadores enumerados nos pontos anteriores deste capítulo? Antes de avançar, permitimo-nos a relembrar a problemática estrutural que desencadeou o itinerário em análise. Fruto do exagerado uso das tecnologias pelos alunos nos intervalos na escola onde decorreu a nossa PES, ficamos com a impressão de que as relações interpessoais

¹⁴⁷ Cf. Moreira, «O ensino escolar da religião e a finalidade cultural da educação», 197.

¹⁴⁸ Cf. SNEC, *Programa de EMRC 2014*, 163.

¹⁴⁹ Moreira, «O ensino escolar da religião e a finalidade cultural da educação», 212.

¹⁵⁰ Cf. Moreira, 211.

¹⁵¹ Cf. Moreira, 191-92.

¹⁵² Moreira, 212.

eram, ou escassas ou inexistentes, o que deixa margem a concluir que a breve trecho poderá se começar a consubstanciar um certo indiferentismo antropológico, por oposição a uma antropologia relacional, em sentido autêntico do termo. Compreendemos que a escalada desta tendência poderá ter repercussões no próprio aluno, já que não alimenta a sua natureza relacional, que está presente na sua constituição. Aquilo que pretendemos evidenciar é que a relação com a alteridade faz parte da própria natureza da pessoa e que a inexistência desta, ignora uma parte significativa da natureza do ser humano. Por isso, é de referir que, sendo a pessoa um ser de relação, enquanto elemento constitutivo da sua existência plena, não pode viver egoisticamente, mas sempre em referência ao seu próximo na dinâmica orientadora de gratuidade incondicional. Neste sentido, um projeto de realização pessoal que ignore os preceitos anteriores é débil e incompleta porque quer caminhar na solidão, mas descobre a existência do Outro¹⁵³. E é concretamente nesta dinâmica relacional de encontro e proximidade com o Outro que a EMRC radica os seus conteúdos, que veremos com mais profundidade ao longo deste ponto e no capítulo seguinte. Neste sentido, a figura da proximidade, materializada na alteridade do Outro, surge, derrubando as ameaças do narcisismo e da solidão. (Cf. FT, 48) Antes de avançar, pretendemos relevar a figura do próximo. O nosso próximo deverá assumir contornos universais, deixando de estar circunscrito à nossa comunidade e povo, para dar lugar àqueles que se apresentam diante de nós, frente a frente, face a face e rosto a rosto¹⁵⁴. Em rigor, a figura do Outro é ocupada por aquele que encontramos caído e ferido no caminho por onde passamos. Por isso, à semelhança da figura do Bom Samaritano, (Lc 29-37) somos também interpelados a não fazer aceção de pessoas, antes enchemo-nos de compaixão, solidariedade, empatia, sensibilidade e amor. Ora, o critério do amor, na ética cristã, não se prende com obstáculos delimitadores, sejam de ordem religiosa, política, cultural ou social, mas estende-se a toda a criatura humana, sejam amigos ou inimigos, sejam estrangeiros ou compatriotas, ricos ou pobres, com um estatuto social elevado ou não, abandonados ou não¹⁵⁵. Em boa verdade, esta parábola desafia-nos, despertando a ética da responsabilidade por aqueles que clamam a nossa ajuda e solidariedade, pois o

Outro faz-me sentir a minha responsabilidade para com ele. De modo irrecusável e incondicional. Ainda antes de conhecer e de optar, sinto-me responsável. [...] A minha responsabilidade precede e condiciona o meu conhecimento e a minha liberdade. Não as anula, mas condiciona-as. [...] na Ética da relação humana e pedagógica a responsabilidade do sujeito é assimétrica, não exige nem tem a ver com a reciprocidade por parte do Outro¹⁵⁶.

¹⁵³ Cf. Moreira, 212.

¹⁵⁴ Cf. Moreira, 185.

¹⁵⁵ Cf. Portugal, Dias e Fernandes, *Queremos Ser!...*, 37.

¹⁵⁶ Moreira, «O ensino escolar da religião e a finalidade cultural da educação», 185-6.

É concretamente neste dinamismo relacional de apelo e interceção do Outro e resposta da nossa parte que EMRC se posiciona e organiza os seus conteúdos. Ao mesmo tempo, esta alternativa proposta no campo das relações simbióticas pode ser um claro indicador de que a disciplina de ensino da religião se configura, em linha com os documentos orientadores, promotora de uma política escolar inclusiva, onde o reconhecimento do valor da pessoa está no centro de todas as decisões tomadas. É precisamente a partir desta referência ao valor intrínseco da pessoa que pretendemos progredir no roteiro definido. Antes disso, intentamos fazer memória daquilo que se referiu em epígrafe, o Ser Humano feito à imagem e semelhança de Deus. (Cf. Gn 1, 27) Ora, a partir deste versículo fica, claro o estatuto ocupado pelo Ser Humano, quer na relação com Deus, dimensão relacional vertical, ou seja, proximidade e portador de uma marca divina na sua natureza, quer na relação com os semelhantes, dimensão relacional horizontal, isto é, o mesmo grau de proximidade com o Criador e, por extensão, ocupação do mesmo estatuto onde se inserem todos os seres humanos. Como se dizia, a partir deste momento começa a ficar claro o valor que todas as pessoas têm porque todas estão no mesmo estatuto e, por isso, razão fundamental da sua igualdade. Este valor intrínseco, inviolável, inestimável e intransponível não carece de reconhecimento e aprovação externas, mas que está presente em todas as pessoas de igual modo. Isto é, cada pessoa, pelo facto de o ser, goza de toda a dignidade que lhe é devida, ou seja, incomensurável. Immanuel Kant define dignidade através do seguinte, «quando uma coisa tem um preço, pode pôr-se em vez dela outra equivalente; mas quando uma coisa está acima de todo o preço e, portanto, não permite equivalente, então ela tem dignidade»¹⁵⁷. É na linha de Kant que tomamos dignidade como um valor absoluto e imprescindível presente em todo o Ser Humano, no entanto, deixando claro que a dignidade não se apresenta como um valor, senão como fundamento dos valores. Por isso, na linha do Papa Francisco,

para se caminhar rumo à amizade social e fraternidade universal, há que fazer um reconhecimento basilar e essencial: dar-se conta de quanto vale um ser humano, de quanto vale uma pessoa, sempre e em qualquer circunstância. (FT, 106)

A disciplina de ensino da religião recolhe, aborda e estrutura, como se fez referência anteriormente, estas coordenadas de relação, espelhadas nos conteúdos, concretamente na unidade letiva 1 do 9.º ano. Isto é, o reconhecimento e atribuição de dignidade a cada pessoa constitui um dos grandes contributos que a EMRC é chamada a dar¹⁵⁸. Com efeito, recuperando o que se referiu no momento inaugural deste ponto, aquilo que está na *arché* da escola é a cultura e não a fé. Todavia, uma cultura que, através da EMRC, «queremos iluminar,

¹⁵⁷ Immanuel Kant, *Fundamentação Metafísica dos costumes*, trad. Paulo Quintela (Lisboa: Edições 70, 2007), 77.

¹⁵⁸ Cf. Juan Ambrósio, «Finalidades, Domínios de Aprendizagem e Metas Curriculares: Programa de EMRC, edição de 2014», *Pastoral Catequética*, n.º 31-32 (2015): 66.

humanizar, e engrandecer com o evangelho, certamente, para que ela possa ser, sempre mais, uma realidade ao serviço da dignificação do ser humano»¹⁵⁹. Ainda segundo Juan Ambrósio, podemos sistematizar as finalidades da disciplina de ensino religioso em três eixos, a saber, eixo do desenvolvimento integral do aluno, algo que já foi objeto da nossa atenção ao longo deste trabalho, eixo da integração na sociedade, que é interpelado a compreender e a transformar e, por último, eixo da identidade cristã¹⁶⁰. No fundo, aquilo que parece estar representado na agenda de EMRC é, por meio da sua natureza e conteúdos, bem como das problemáticas formuladas, levar o aluno a encontrar-se consigo mesmo, formular a sua própria identidade, ponto de vista, imbuir-se de autonomia, espírito cívico e crítico, integrar a sociedade e tomar decisões livres e conscientes tendo como vértice a mundividência cristã, espelhada na defesa e reconhecimento da dignidade da pessoa humana¹⁶¹. Em rigor, «com a nossa disciplina queremos contribuir para a formação de pessoas diferentes que sejam capazes de construir uma história diferente, mais humana e mais fraterna, mais de acordo com o sonho de Deus»¹⁶², a partir do «coração do evangelho»¹⁶³.

A título conclusivo, volvida a aproximação a alguns documentos integradores e orientadores das valências organizacionais do sistema de ensino, que nos pareceram imprescindíveis, e explicitados os enquadramentos das finalidades da unidade curricular de ensino religioso, às quais regressaremos mais adiante, parece-nos existirem entre os primeiros e os segundos, polos de complementaridade, ou pelo menos, de aproximação. Polos esses que nos parecem ser um bom tributo, para além daqueles já vistos no início do desenvolvimento deste ponto, que nos parecem fulcrais para conferir sentido e dar corpo à credibilização da disciplina de ensino confessional, seja católico ou não, numa escola estatal ou particular e cooperativa. Se bem que nos interessa, no caso, o ensino católico, expresso e operacionalizado pela e na disciplina de EMRC.

Guilherme D'Oliveira Martins, autor do PASEO, desenvolve o perfil do aluno a partir de matrizes de princípios, valores e áreas de competências, como evidenciado no início deste capítulo, ressaltando, no entanto, que assenta incontornavelmente numa base humanista e no reconhecimento e atribuição de dignidade a todas as pessoas e, por isso o título atribuído a este subcapítulo, quanto à sua radicalidade. Ora, este indicador, parece-nos uma boa referência de aproximação entre EMRC e os documentos orientadores, no caso, o PASEO, já que, a disciplina de ensino da religião gravita e estrutura os seus conteúdos, tendo como fim a orientação do

¹⁵⁹ Ambrósio, «Finalidades, Domínios de Aprendizagem e Metas Curriculares...», 72.

¹⁶⁰ Cf. Ambrósio, 72.

¹⁶¹ Cf. SNEC, *Programa de EMRC 2014*, 163.

¹⁶² Ambrósio, «Finalidades, Domínios de Aprendizagem e Metas Curriculares...», 73.

¹⁶³ Ambrósio, 81.

aluno para o reconhecimento de valor intrínseco no seu semelhante. Ainda em relação ao perfil dos alunos, compreendemos que existem áreas de competências para as quais os contributos dos conteúdos de EMRC se encaminham, auxiliando os alunos a alcançar as mesmas. Por um lado, a competência designada por desenvolvimento pessoal e autonomia parece-nos, de alguma forma, alinhar-se com aquilo que é proposto por EMRC, isto é, primeiro que tudo, incorporar no aluno o gosto pela aprendizagem, não só ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória, mas ao longo da vida. Em segundo lugar, promover, nos alunos, comportamentos permeabilizados daquilo que foi transmitido no contexto da sala de aula, capazes de garantir uma hierarquia de valores onde a humanização se situe em primeiro lugar. Por outro lado, a competência denominada por relacionamento interpessoal constitui uma plataforma de confluência dos conteúdos de EMRC. Tomando por exemplo os conteúdos da unidade letiva 1 do 9.º ano, A dignidade da pessoa humana, compreendemos que existem vários pontos de referência para as relações sociais, tendo por base o reconhecimento de valor inseparável e absoluto em todas e quaisquer fases do desenvolvimento vital da pessoa. Dito de outra forma, cada pessoa, pelo simples facto de o ser, exige a dignidade que lhe é devida. Como tal, parece-nos existir nos conteúdos de EMRC várias diretivas de convivência social, destiladas de tudo aquilo que, de alguma forma, possa corromper o dom inestimável que foi confiado por Deus ao ser humano, a que chamamos vida, como vimos mais acima.

Naquilo que aos Decretos-lei 54/2018, de 6 de julho, e 55/2018, de 6 de julho, diz respeito, existem também alguns polos de confluência. Por exemplo, o primeiro, como vimos, dá relevo a projetos de inclusão, promovendo a diversidade como fator de enriquecimento. Ou seja, o Decreto transfere competências para as escolas a fim de que as mesmas, munidas de autonomia, possam trabalhar e organizar o seu plano curricular, por forma a ficar garantida a inclusão de todos os alunos, independentemente das suas características pessoais, sociais, culturais, económicas ou confessionais, valorizando assim a maximização do sucesso escolar. Por seu turno, a disciplina de ensino da religião, através dos conteúdos que mobiliza, também fomenta a inclusão escolar. Isto é, a EMRC, pelas suas especificidades, apresenta-se como «um dos exemplos mais acabados de liberdade religiosa»¹⁶⁴e, por extensão, inclusão escolar. A EMRC, tendo no seu centro valores propostos pela perspetiva crente, valoriza a vida, colocando de parte os adjetivos e focando-se apenas nos substantivos, porque as características com as quais cada pessoa se apresenta de nada vale em comparação com o dom pleno e absoluto que possui. Neste sentido, compreendemos então a inclusão escolar como um polo exemplar de diálogo e articulação. Também no Decreto-lei 55/2018, de 6 de julho, identificamos uma exemplar

¹⁶⁴ Moreira, «O ensino escolar da religião e a finalidade cultural da educação», 214.

plataforma de encontro com a EMRC. No documento em consideração sugere-se a promoção de projetos e trabalhos interdisciplinares na forma de valorização de todas as aprendizagens obtidas a partir das várias áreas do conhecimento. Ora, em sede de interdisciplinaridade, também a disciplina de ensino da religião pode alocar significativos contributos. Atendendo aos conteúdos de EMRC, compreendemos que poderão existir vários aspetos complementares com algumas outras unidades curriculares, como aliás, as AE informam. Neste seguimento, poderão ser desenvolvidos trabalhos colaborativos entre as várias áreas do saber porque aquilo que realmente deve importar é o próprio aluno, nas suas várias valências e dimensões existenciais, o seu próprio sucesso escolar e a sua orientação para a aproximação das áreas de competências plasmadas no PASEO. A partir daqui abre-se uma brecha para prosseguir para o último polo de cruzamento que nos parece relevante aqui evidenciar. Quer o Decreto-lei 54, quer o 55, parece-nos dar capital destaque para a centralidade do aluno na tomada de decisões e de posições, e isso clarifica a possibilidade de as escolas poderem tomar decisões autónomas, mas eficazes, na gestão curricular, de modo que, todos os alunos possam ser envolvidos e encaminhados para as competências do PASEO. A partir disso, torna-se evidente, que o sistema educativo se organiza a partir de valores e princípios humanistas. A EMRC poderá também dar um contributo significativo a este respeito. Por um lado, os conteúdos que apresenta coloca a pessoa no centro das suas pretensões assumindo-se, por isso, de cunho humanista. Por outro lado, leva os alunos a encontrarem-se consigo mesmo, formando a sua identidade, com o Outro, com Deus e com algumas perguntas que se abatem sobre o sentido última da sua existência, obrigando-o a encontrar respostas resultantes da sua experiência sobre o mundo que habita, ou pelo menos, ajudar «a amadurecer as interrogações sobre o sentido da vida»¹⁶⁵. Por isso, se compreende, de uma forma clara, o motivo pelo qual não será difícil assimilar os conteúdos de EMRC, concretamente aqueles que dizem respeito diretamente ao teor do presente trabalho, numa vertente e chave de leitura humanista. Atrever-nos-emos mesmo a subordinar as aprendizagens da disciplina de ensino religioso à própria pessoa, tendo-a como princípio, centro e fim.

A partir da aproximação aos documentos normativos orientadores das instituições de ensino parece-nos terem ficado claros os pontos de entrelaçamento com os próprios conteúdos de EMRC. No capítulo seguinte parece-nos ser imprescindível mergulhar mais a fundo naquilo que verdadeiramente se harmoniza com os objetivos do presente itinerário investigativo, começando, desde logo, por situar a EMRC no próprio sistema de ensino e no currículo nacional.

¹⁶⁵ CEP, «Educação Moral e Religiosa Católica- Um valioso contributo...», 11.

III. A CONFLUÊNCIA DE EMRC NA PROMOÇÃO DE UM PERFIL DE ALUNOS DE BASE HUMANISTA

Neste capítulo do trabalho é tempo de fazer confluir tudo aquilo que foi dito nos capítulos anteriores. Pretendemos que nesta parte do trabalho, tendo em conta os documentos normativos das escolas, sejam apresentados os contributos que o ensino escolar da religião, operacionalizado no currículo de ensino por EMRC, pode dar para a promoção de um perfil de aluno que, como vimos, não só conflua com os objetivos pretendidos pelas instâncias governativas e operacionalizadas pelas escolas, mas que também promovam e cultivem no aluno elementos necessários para a convivência social e contribuam para o bem comum. Por outro lado, estas conclusões que forem alcançadas permitirão compreender, com mais notoriedade, a pertinência da presença de EMRC no currículo. Sabemos que, como vimos no capítulo anterior, a disciplina de ensino da religião tem uma relevância cultural, harmonizadora e integradora de todas as esferas do aluno. Compreendemos, não obstante, que estas noções justificativas da presença de EMRC no currículo de ensino ficam, de alguma forma, na atmosfera dos princípios e no campo teorizado. O que pretendemos aqui explicar vai mais além do que isso, pois é impreterível para nós perseguir as finalidades práticas e consequências tangíveis que a disciplina em questão poderá fornecer ao próprio aluno, não somente durante os 12 anos, mas durante toda a sua vida.

Para alcançar os objetivos que nos propomos inferir, prosseguimos por oportunamente abordar a relação de EMRC com e no sistema de ensino no geral, bem como o seu enquadramento curricular, recorrendo a alguns documentos que nos parecem imprescindíveis para o efeito. Do mesmo modo, precederemos à realização, esclarecedora tanto quanto possível para o efeito que ansiamos, da abordagem ao conceito de pessoa, nas suas várias dimensões, recuperando assim, os elementos que já em epílogo foram esboçados. Neste itinerário deparar-nos-emos com o princípio da dignidade, enquanto característica subjacente e transversal à existência humana e, como tal, digno de explanação quanto à sua definição e implicações práticas. Tendo em conta estes desideratos, perpassaremos ainda pelo tema da fraternidade universal, enquanto desejo natural da pessoa. Por fim, para fazer jus ao título do trabalho, terminaremos a nossa abordagem com uma proposta de relação social, alicerçada nas conclusões que obtivermos, que de alguma forma, passará pela educação pelo serviço, como já anunciado. Intentaremos a implementação dessa modalidade de ensino por meio da proposta de uma ação de voluntariado junto de pessoas vulneráveis. Consideramos esta atividade muito importante, do ponto de vista pedagógico, já que os alunos terão oportunidade de pôr em

prática as aprendizagens realizadas ao longo das aulas e, com isso, tornar-se-ão mais significativas e úteis na vida dos alunos, ao mesmo tempo, conferindo-lhes competências sociais que lhes permitirão uma melhor, justa, consciente e sóbria convivência social, pautada por valores e princípios propostos pela mundividência cristã.

1. Enquadramento Curricular da Educação Moral e Religiosa Católica

Nesta secção do relatório invocaremos questões afetas ao enquadramento curricular da disciplina de ensino da religião no sistema de ensino português. Para tal, teremos como referência o arco temporal de 1983 a 2018, concretamente, do Decreto-lei 323/83, de 5 de julho ao Decreto-lei 54/2018, de 6 de julho e 55/2018, de 6 de julho. Conscientes, no entanto, de que a nossa abordagem poder-se-á revelar modesta, pois a este respeito poder-se-iam referir muitos aspetos.

Compreendemos a necessidade de remontar aos fundamentos legais que o Decreto-lei 323/83, de 5 de julho confere à EMRC no sistema de ensino para podermos avançar para o enquadramento da disciplina de ensino da religião no currículo nacional. Como tal, iremos dedicar algumas linhas à aproximação ao conteúdo presente no desiderato legal mencionado. Como anteriormente se referiu, este decreto convoca os fundamentos da regulamentação da presença de EMRC no currículo de ensino. O decreto contrabalança a incorporação das ciências religiosas no ensino com a «especial representatividade da população católica do País»¹⁶⁶. Neste sentido, o documento supracitado estabelece o ensino escolar da religião como área do saber ministrada nas escolas, embora com especificidades próprias, equiparado às restantes disciplinas na sua regulamentação, organização e estatutos¹⁶⁷. Mais ainda, o decreto prevê a exclusividade da Conferência Episcopal Portuguesa na elaboração, revisão e reestruturação dos temas e conteúdos, bem como a revisão dos manuais adotados¹⁶⁸, tal como previsto no artigo 4.º do mesmo documento. Além disso, a seleção dos candidatos à docência da Religião e Moral Católicas deverá ser da inteira responsabilidade das autoridades eclesiásticas e, conseqüente indicação ao Ministério da Educação para a contratação¹⁶⁹, em conformidade com aquilo que consta no artigo 5.º do normativo legal.

¹⁶⁶ Ministério da Educação, «Decreto-lei 323/83, de 5 julho», em *Diário da República n.º 152/1983, Série I de 1983-07-05* (Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda, 1983), <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/323-1983-452971>. Entrada bibliográfica doravante designada «Decreto-lei 323/83, de 5 julho».

¹⁶⁷ Cf. Decreto-lei 323/83, de 5 julho.

¹⁶⁸ Cf. Decreto-lei 323/83, de 5 julho.

¹⁶⁹ Cf. Decreto-lei 323/83, de 5 julho.

Tal como já evidenciado mais acima, este decreto regista as bases legais da permanência do ensino da religião nas escolas. Para a continuação da prossecução dos objetivos traçados para este tópico do relatório parece-nos incontornável a abordagem à LBSE já que encerra em si as bases legais de todo o sistema de ensino.

Num primeiro momento pretendemos evidenciar a materialização que EMRC oferece a alguns princípios gerais estabelecidos pela LBSE. Diretrizes essas que nos parecem relevantes para compreender oportunamente a legitimidade da presença do ensino escolar da religião no sistema de ensino educativo português. Teremos como pórtico a aproximação a alguns princípios cristalizados na LBSE que a nosso ver, são úteis para subsequente desenvolvimento e reflexão. No ponto 2 do artigo 1.º do normativo legal mencionado pode ler-se que o sistema educativo é o «conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade»¹⁷⁰. A este respeito, refere Manuel Ferreira Patrício que, para o efeito delineado é necessário proporcionar ao discente

um equilibrado desenvolvimento físico, formar-lhe o carácter, promover-lhe o espírito de cidadania e prepará-lo para a superior vida do espírito, que é a vida da cultura: a dos bens e valores intelectuais, estéticos, éticos, cívicos e religiosos. Tal meta não pode ser atingida, a meu ver, apenas por meio da escola curricular, exigindo uma organização e uma dinâmica da escola poderosamente culturais¹⁷¹.

A EMRC corporiza, deste modo, o desenvolvimento integral e pleno da personalidade, a formação da identidade da pessoa, já que a dimensão religiosa é parte integrante da pessoa humana e, se a mesma não for tida em consideração não poderá existir formação plena de todas as dimensões da pessoa humana¹⁷². Por isso, a disciplina de ensino da religião em muito contribui para a formação do carácter do aluno e a promoção do exercício de cidadania ativa e consciente. Como se fazia referência no capítulo anterior, a EMRC desafia o próprio aluno a pensar sobre si e sobre o mundo, delineando a sua identidade e, naturalmente o seu carácter. Do mesmo modo, o ensino escolar da religião, servindo ao mesmo tempo como um veículo que leva o aluno a contactar com valores religiosos, apresenta-lhe uma visão cristã de estar e participar no mundo que habita, consciente, livre e ativamente. Por outro lado, seguindo a linha de pensamento de Manuel Ferreira Patrício, a escola não deverá ser somente curricular e alicerçada na mera transmissão de conteúdos, mas também cultural que, por sua vez, leve os alunos a contactar com o legado recebido. Neste momento, fazendo memória daquilo que o autor Carlos Moreira referiu, a religião teve um impacto significativo na construção da identidade cultural, que serviu de inspiração na arte, no teatro, no cinema, na escultura, música,

¹⁷⁰ Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

¹⁷¹ Patrício, *A formação de professores à luz da lei de bases do sistema educativo*, 15.

¹⁷² Cf. CEP, «Educação Moral e Religiosa Católica- Um valioso contributo...», 11.

entre outros. Ora, por essa razão, podemos inferir que «a EMRC tem, pois, um alcance cultural»¹⁷³, pois coloca em relação a fé e a cultura, através da abordagem a temas que são muito atuais, numa chave de leitura crente. E mais ainda, no seguimento do predisposto anterior, pode levar os alunos a ter contacto com o património cultural herdado pelos antepassados e com isso, colocar em marcha outro dos grandes princípios gerais orientadores da educação, de acordo com a alínea a) do artigo 3.º da LBSE, onde se pode ler que, a par com outros, um dos grandes objetivos da educação é «contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português»¹⁷⁴.

Ressalva-se, todavia, a liberdade ao serviço dos alunos para que, de um modo amadurecido e responsável, optem por aquilo que lhe é mais favorável. Ou seja, a EMRC sugere aos alunos uma perspetiva de vida, nas suas variadas manifestações, mas cabe a cada um adotá-la ou não. É precisamente nesta ligação que a liberdade estabelece que faremos o salto para um outro aspeto que nos parece importante fazer presente neste momento do itinerário de análise. No ponto 5 do artigo 2.º lê-se que um dos grandes princípios orientadores da educação é a promoção do

desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e a livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e se empenharem na sua transformação progressiva¹⁷⁵.

A este respeito, Manuel Ferreira Patrício, dá um contributo notável, na medida em que refere que

o direito à diferença que a Lei estabelece é [...] o direito fundamental que cada qual tem de ser quem é. [...] Cada educando é uma pessoa, um caso único e intransmissível. O educador não trabalha com abstrações, com entidades estatísticas, mas com pessoas únicas, concretíssimas. Assim o respeito pelas personalidades individuais e pelos projetos individuais de existência é a exigência quotidiana que se põe ao educador. Nesses projetos individuais de existência podem caber os mais diversos saberes e culturas¹⁷⁶.

Parece-nos que aquilo que está a ser discriminado prende-se diretamente com o respeito pelas diferenças existentes entre as pessoas. Aliás, embora existam traços identitários diversos entre as pessoas, estes podem, inclusive, ser uma boa alavanca da promoção de riqueza pessoal. Tal como se fez referência no capítulo anterior a respeito da diversidade, esta pode, em larga escala, concorrer para o enriquecimento pessoal, na medida, em que pode existir a troca de impressões e pontos de vista que, embora possam ser diferentes, inicialmente, podem-se revelar

¹⁷³ CEP, «Educação Moral e Religiosa Católica- Um valioso contributo...», 11.

¹⁷⁴ Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

¹⁷⁵ Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

¹⁷⁶ Patrício, *A formação de professores à luz da lei de bases do sistema educativo*, 15.

complementares. Urge ainda a necessidade de potenciar nos alunos a aptidão de inteligir a realidade circundante e julgá-la criticamente baseada em suposições construtivas. Ora, a respeito daquilo que está predisposto anteriormente, a EMRC pode contribuir e contribui, de facto, significativamente para a materialização e implementação destes objetivos. Antes de avançar, pretendemos fazer presente um excerto da declaração *Gravissimum Educationis* (GE) que nos parece indispensável para podermos compreender os contributos que EMRC empresta à execução dos propósitos educativos constantes na LBSE e corroborados por Manuel Ferreira Patrício. Em sede de direito à educação e respeito pela liberdade de cada individuo poderemos referir que

todos os homens, de qualquer estirpe, condição e idade, visto gozarem da dignidade de pessoa, têm direito inalienável a uma educação correspondente ao próprio fim, acomodada à própria índole, sexo, cultura e tradições pátrias e, ao mesmo tempo, aberta ao consórcio fraterno com os outros povos para favorecer a verdadeira unidade e paz na terra. A verdadeira educação, porém, pretende a formação da pessoa humana em ordem ao seu fim último e, ao mesmo tempo, ao bem das sociedades de que o homem é membro e em cujas responsabilidades, uma vez adulto, tomará parte, (GE, 1)

por essas razões, todas as pessoas, independentemente das suas características próprias, pelo facto de o serem têm um valor absoluto e incontável que lhe é intrínseco e inseparável, que Kant designava no capítulo anterior de dignidade. Ora, a EMRC fazendo uso dos seus conteúdos pode contribuir significativamente para a operacionalização de uma perspetiva de vida que dê primazia ao respeito por todas as pessoas que se fazem próximos de cada um de nós. Antecipando já aquilo que será objeto de abordagem posterior, quer a concordata de 2004 assinada pela República Portuguesa e pela Santa Sé e mais tarde recordado com o Decreto-lei 70/2013, de 23 de maio, sendo o ensino escolar da religião de oferta obrigatória e frequência facultativa, «a EMRC é, por isso, oferecida a todos os alunos, independentemente da sua diversidade de crenças e opções religiosas: com fé católica ou outra, em situação de procura, indiferentes ou descrentes»¹⁷⁷. Por isso mesmo, a EMRC faz jus a estes propósitos institucionais da educação, ou seja, cada aluno é acolhido, escutado e respeitado nas aulas de EMRC, colocando de parte qualquer estigma existente porque aquilo que deve importar é o seu valor próprio, incondicionalíssimo. Além disso, através dos conteúdos que apresenta, concretamente a Unidade Letiva 1 do 9.º ano, EMRC leva os alunos a contactar com uma alternativa de relacionamentos interpessoais, expurgados de preconceitos, ódios e todas as formas de discriminação. Sugerindo, por outro lado, o convite a que cada aluno procure ver no seu próximo um outro semelhante a si, atribuindo-lhe e reconhecendo-lhe o mesmo valor que habita em si. Estes desígnios confluem precisamente com aquilo que se situa na base do PASEO, a

¹⁷⁷ CEP, «Educação Moral e Religiosa Católica- Um valioso contributo...», 11.

base humanista, como vimos. Além disso, com o desejo de que cada aluno adquira a sua identidade e se encontre consigo mesmo, a EMRC tem como propósito cultivar nos alunos uma visão cristã sobre o mundo e uma destreza de o julgar com os ideais sustentados pela perspetiva crente.

Pelo que se referiu até ao momento, cremos não subsistirem grandes dúvidas em compreender o motivo pelo qual poderemos afirmar que EMRC contribui positivamente para colocar em marcha os fundamentos legais da educação concentrados na LBSE. Além disso, poder-se-á também inferir, desde já, a legitimidade da sua presença, quer no próprio sistema de ensino, quer no currículo de ensino. Por isso, se por um lado, a disciplina pode auxiliar o aluno a formar a sua identidade e a formular o seu projeto de vida e de felicidade, na base da felicidade e do reconhecimento de valor intrínseco ao próximo, por outro, pode ajudar as próprias instituições escolares na operacionalização da LBSE, concretamente naquilo que concerne à opção pela educação integral e totalizadora do aluno.

Avançamos no itinerário que traçamos fazendo uma aproximação à Concordata de 2004 entre a República Portuguesa e a Santa Sé, pois compreendemos que seja um marco fundamental para a presença do ensino escolar da religião, materializado na e pela disciplina de EMRC, no currículo. O documento começa por fazer memória das «profundas relações históricas entre a Igreja Católica e Portugal»¹⁷⁸, reconhecendo pontos de complementaridade entre ambos, designadamente na contribuição mútua para a promoção do bem comum, por meio da construção de uma sociedade mais justa, solidária, fraterna, igualitária e responsável, centrada no reconhecimento do valor inviolável e da dignidade presente em cada pessoa. Consideramos pertinente a Concordata referir o mesmo objetivo partilhado pela instância católica e política porque a nosso ver, é reafirmada uma das grandes linhas de ação que o ensino escolar da religião, através dos conteúdos que leciona, pode emprestar à educação para a construção de um perfil de alunos onde impera o respeito pelo outro e a centralidade da pessoa concreta e não apenas uma abstração teórica. Concretamente, o normativo legal ostenta «o suporte jurídico fundamental que legitima a EMRC nos estabelecimentos de ensino público não superior»¹⁷⁹. O documento aludido prevê que a República Portuguesa, por meio dos direitos que lhe assistem, crie condições institucionais para que, respeitando a liberdade religiosa, fique assegurado o ensino escolar da religião, livre de qualquer forma de discriminação¹⁸⁰. Não obstante, a respetiva frequência deve depender sempre da vontade explícita do aluno, dos pais

¹⁷⁸ Presidência da República, «Decreto 80/2004, de 16 de novembro», em *Diário da República n.º 269/2004, Série I-A de 2004-11-16* (Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda, 2004), <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-presidente-republica/80-2004-551186>. Entrada bibliográfica doravante designada por «Concordata 2004».

¹⁷⁹ CEP, «Educação Moral e Religiosa Católica- Um valioso contributo...», 8.

¹⁸⁰ Cf. Concordata 2004.

ou do seu representante legal¹⁸¹ e, por isso, é de carácter facultativa a sua frequência e inscrição.

Complementarmente,

em harmonia com o estabelecido neste Tratado Internacional, a EMRC é sustentada por um vasto quadro de disposições legais, fruto de um longo e fecundo diálogo entre a Igreja e o Estado, de que resultou a integração progressiva da EMRC no currículo escolar e a dignificação e estabilidade do corpo docente. Concretamente, estão regulados, entre outros: o estatuto da disciplina de EMRC, comum ao das restantes disciplinas; os direitos das famílias e dos alunos à frequência da EMRC; o dever das escolas de reconhecimento desse direito pela oferta da disciplina nas condições legalmente previstas; o estatuto do professor, semelhante ao dos outros professores; o quadro de habilitações científicas e pedagógicas exigidas para a docência; e as condições de acesso a lugares do quadro, a profissionalização e à progressão na carreira¹⁸².

Posto isto, resta-nos aduzir o facto de que, embora o ensino escolar da religião já tivesse encontrado noutros normativos legais anteriores à data da emanação da Concordata, a sua natureza jurídica específica, na qual se incluem os estatutos, com este referencial legal aclara-se de uma forma mais absoluta o enquadramento de EMRC no currículo de ensino.

Um outro documento que nos parece importante, no enquadramento do tema em análise, é o Decreto-lei 70/2013, de 23 de maio. Este documento legal consagra-se como uma materialização da intencionalidade demonstrada pelo Estado Português de colaboração na criação de condições necessárias para que os encarregados de educação, livremente, possam optar por modalidades educativas que, em última instância, mais sejam consonantes com a formação integral e plena do aluno. Ora, como vimos em momentos anteriores, sendo a religião parte integrante da natureza do aluno, é legítima e necessária até, diríamos, a presença do ensino escolar da religião na formação dos alunos, operacionalizada pela e na disciplina de EMRC. Neste encadeamento de ideias o documento legal condensa em si «o regime jurídico da lecionação e da organização da disciplina»¹⁸³ de EMRC, como aliás, indica o artigo 1.º do mesmo documento. Portanto, em relação com aquilo que se fez alusão mais acima, cabe ao Estado garantir a existência de condições para que possa ser ministrada a disciplina de EMRC, de modo que, seja tida como «uma componente do currículo nacional integrando todas as matrizes curriculares»¹⁸⁴, embora a sua frequência se revista de carácter facultativo, cabendo a sua inscrição aos encarregados de educação ou representantes legais para alunos até 16 anos de idade e inscrição segundo a vontade manifestada do próprio, isto é, no caso do aluno ter mais

¹⁸¹ Cf. Concordata 2004.

¹⁸² CEP, «Educação Moral e Religiosa Católica- Um valioso contributo...», 8.

¹⁸³ Ministério da Educação e Ciência, «Decreto-lei 70/2013, de 23 de maio», em *Diário da República n.º 99/2013, Série I de 2013-05-23* (Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda, 2013), <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/70-2013-261111>. Entrada bibliográfica doravante designada por «Decreto-lei 70/ 2013, de 23 de maio».

¹⁸⁴ Decreto-lei 70/ 2013, de 23 de maio.

de 16 anos de idade¹⁸⁵. Neste sentido, embora salvaguardando a sua especificidade, a EMRC «está sujeita ao regime aplicável às restantes disciplinas e áreas disciplinares»¹⁸⁶, conforme o predisposto no ponto 2 do artigo 4.º, tornando-se desta forma, qualitativamente equiparada às restantes disciplinas do ponto de vista curricular e legal. O Decreto salvaguarda que, de acordo com os direitos que assistem às autoridades eclesiais, a criação e reformulação do programa curricular de EMRC fica à inteira responsabilidade da Igreja, tal como acontece com a criação de recursos pedagógicos. Além disso, a certificação da idoneidade dos candidatos para o exercício da docência da disciplina do ensino da religião deve ser da exclusiva responsabilidade da autoridade diocesana onde o agrupamento ou escola não agrupada de insere. Neste sentido, para terminar a aproximação a este Decreto-lei, parece-nos que o conteúdo central que podemos retirar é a contribuição que EMRC, enquanto parte integrante do currículo nacional, pode dar, através dos seus conteúdos, para a formação plena dos alunos, e ainda, orientando-os para o perfil dos alunos no final dos 12 anos de escolaridade obrigatória. É precisamente através destes princípios-chave que intentamos avançar para um outro marco legal que se nos revela fulcral para compreender a presença de EMRC no currículo de ensino. O Decreto-lei 55/2018, de 6 de julho reveste-se de muita importância naquilo que diz respeito ao enquadramento curricular de EMRC, pois, por um lado, é o último desiderato legal a este respeito, e por outro, parece-nos que este normativo abrange todo o trabalho que foi feito e, por isso representa um culminar de todo o diálogo mantido até à data de emissão do Decreto pelo órgão competente pela educação e pelas autoridades eclesiais. Recuperando aquilo que já foi referido a este respeito no capítulo anterior, o Decreto-lei tem por objetivo definir

o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória¹⁸⁷,

pode ler-se no artigo 1.º no referido documento. Não obstante, para a consumação das aprendizagens curriculares nos alunos são necessárias medidas, postas em marcha pela escola, isto é, medidas de suporte à aprendizagem, que auxiliem o aluno, colocando de lado todos os obstáculos à aprendizagem, a alcançarem o sucesso académico desejável e, por fim, contactarem com os princípios, valores e áreas de competências consignadas no PASEO.

O desiderato legal, destaca por fim, a incorporação da EMRC nas matrizes curriculares-base, salvaguardando a sua especificidade de oferta obrigatória e inscrição e frequência optativa¹⁸⁸,

¹⁸⁵ Cf. Decreto-lei 70/ 2013, de 23 de maio.

¹⁸⁶ Decreto-lei 70/ 2013, de 23 de maio.

¹⁸⁷ Decreto-lei 55/2018, de 6 julho.

¹⁸⁸ Cf. Decreto-lei 55/2018, de 6 julho.

de acordo com o ponto 2 do artigo 13.º do referido documento. A partir deste princípio que integra EMRC no currículo de ensino, pode a mesma mobilizar os seus conteúdos, salvaguardando a natureza que lhes é própria e devida, para a convergência com os princípios orientadores do ensino. Poderemos desde logo, destacar a inclusão escolar, ou seja, a EMRC não exclui nenhum aluno, muito pelo contrário, aceita todos tal como são, com as suas convicções, crenças, características próprias, nacionalidade e cultura. Do mesmo modo, a disciplina supracitada, através da sua estratégia de ensino, ou seja, o aluno no centro em descoberta contínua de si e do mundo, pode levá-lo a que desenvolva uma participação ativa e consciente na sociedade, tornando-se num cidadão sensibilizado a tudo aquilo que está a sua volta, tendo sempre e em qualquer momento presente o reconhecimento do valor da vida humana. A par do aluno enquanto sujeito ativo da sua aprendizagem, consideramos relevante a valorização da discussão em sala de aula, ou seja, a aprendizagem cooperativa, ou se quisermos, em grupo, levando a que cada aluno reflita sobre os temas e tome uma posição para poder expô-la e fundamentá-la. Este modelo de aprendizagem poderá ser muito eficaz do ponto de vista pedagógico, já que, as aprendizagens adquiridas tornar-se-ão mais significativas e úteis ao aluno, capazes de desenvolverem um espírito cívico, consciente e livre que tenha sempre presente a base humanista e o reconhecimento no próximo o valor e a dignidade. Daí que no decorrer da nossa PES tenhamos tido o cuidado de fomentar a discussão de pontos de vista dos alunos face aos diversos conteúdos. Dada a sua eficácia compreendemos que os conteúdos abordados representam para os alunos referenciais de sentido na medida em que forem aplicáveis na e ao longo da sua vida, e com isso, alcançar, desde logo, o princípio fundamental do perfil dos alunos, ou seja, a base humanista, bem como as áreas de competências, designadamente, o relacionamento interpessoal e o desenvolvimento pessoal e autonomia. Talvez pudessem ter sido mencionados outros conteúdos que não foram vertidos neste ponto do trabalho, todavia, consideramos que ficou claro o enquadramento curricular de EMRC que nos propusemos abordar no início. Sob o intuito de prosseguir com os objetivos gerais traçados para o presente relatório e ao mesmo tempo fazer jus ao título deste capítulo compreendemos que no ponto seguinte deveremos dar destaque ao desígnio de ser pessoa, pois o aluno ocupa o lugar central de todas as decisões tomadas pelos intervenientes educativos, baseadas nos documentos orientadores, no geral, e nos conteúdos que EMRC ministra, em particular.

2. Incursão reflexiva sobre o conceito de pessoa

Com o intuito de perseguir os objetivos delineados para o presente relatório, compreendemos que será conveniente e necessária uma aproximação ao conceito de pessoa, sem prejuízo daquilo que já foi objeto de menção no capítulo anterior a este respeito. O conceito de pessoa, como hoje nos é apresentado, sofreu algumas alterações ao longo da história, fruto de controvérsias e heresias, que necessitaram de esclarecimento por parte de padres da igreja, a que damos o nome de escritos apologéticos. Não pretendemos reproduzir detalhadamente no presente trabalho todas as interpretações distorcidas da qual foi alvo a Sagrada Escritura. Aliás, porque os objetivos que nos propomos alcançar não se alinham com as controvérsias pelas quais o conceito passou. Teremos, todavia, presente que o conceito foi amplamente discutido ao longo da história, com especial destaque na filosofia helenista, durante os primeiros séculos do cristianismo e na época escolástica.

2.1. O contributo da antropologia judaico-cristã

Numa forma de iniciar o nosso itinerário reflexivo parece-nos imprescindível ter como pórtico a Sagrada Escritura, embora, nela não conste concretamente a referência ao conceito em abordagem, ou seja, ao longo da Bíblia não encontramos concretamente o conceito pessoa, mas antes o de ser humano. Não obstante, na nossa opinião, é um bom ponto de partida para se poder compreender tudo o resto que pretendemos explicar. Apesar de termos já abordado mais acima algumas questões a este respeito, compreendemos que será uma boa forma de iniciar a nossa exposição a partir daquilo que já foi explicitado.

A partir da interpretação e leitura cristã de antropologia diríamos que o livro do Genesis é, de facto, muito importante do ponto de vista de definição da posição da humanidade na criação, ou seja, fornece importantes contribuições acerca do lugar ocupado pelo ser humano na criação. Através dos versículos citados em Gn 1, 27-9, podemos inferir que o ser humano está no centro de toda a criação de Deus, e tudo está ordenado em função de si. Porém, embora tudo aquilo que exista esteja à disposição e em função de si, não podem ser usadas arbitrariamente, ou seja, antes pelo contrário, a humanidade deve cuidar delas, quase como se fosse de si mesmo, pois o ser humano, pela posição que ocupa na obra maravilhosa da criação, fruto do amor incondicional e gratuito de Deus, assume também a responsabilidade de colaborar com Deus na obra da criação¹⁸⁹ que, até então, ainda inacabada. Fazendo memória dos versículos

¹⁸⁹ Cf. Bueno de la Fuente, *La Revolución Antropológica: Más allá del Humanismo...?*, 37.

supracitados, quando a dado momento se refere que «Deus criou o homem à sua imagem, à imagem de Deus ele o criou, homem e mulher ele os criou» (Gn 1, 27) é clarificado o *status* que a humanidade detém. Através deste excerto bíblico fica desde já traçado, não só o seu lugar no centro da criação, porque detentor de uma marca divina, mas também enunciado o seu valor enquanto criatura de Deus. Além disso, com este ato de amor de Deus pela humanidade fica estabelecida «uma relação indestrutível, uma aliança. A aliança gera esperança, uma esperança capaz de vencer as ameaças externas e as fragilidades internas»¹⁹⁰. Ameaças externas porque, por um lado, o ser humano não mais terá de recorrer nem à idolatria e nem aos falsos Deuses para pedir auxílio, mas também porque a partir desse momento tudo deixa de ser caos para começar a ser ordem, organizado e ordenado. Por outro lado, porque a humanidade, sendo vulnerável, não consegue alcançar sozinha tudo aquilo que pretende, mas com a ajuda de Deus tudo consegue alcançar. Ora, por ser então criatura de Deus, como uma pertença, o ser humano comporta um estatuto ontológico proeminente que o aproxima do Criador. Neste sentido, e como pode ser consultado no versículo citado neste parágrafo, Deus criou o ser humano por amor e não por necessidade ou capricho, mas também o criou pela palavra e, por essa razão, «implica que o criador espera da criatura uma resposta; o homem é a criatura mediante a qual a criação responde verbalmente ao criador»¹⁹¹. Ora, por um lado, uma vez que o ser humano foi criado por e no amor, responde a este apelo se colaborar na obra da criação e amar também aqueles que são seus semelhantes. Ou seja, a antropologia bíblica compreende o ser humano na sua esfera carnal, que prevê a sua vulnerabilidade, limitações e mesmo corruptibilidade, mas que, com a ajuda do criador, encontra esperança para se aperfeiçoar cada vez mais sem prejuízo da sua condição especial de criatura. Por outro lado, a humanidade detém a característica espiritual que é indício da marca da divindade, tornando-o aberto à realidade transcendente, colocando-o sempre em relação com o criador e em inteira colaboração na obra da criação. Em relação à primeira natureza, aqui expressa, do ser humano, Ruiz de la Peña assume a possibilidade de que possa significar,

antes de tudo, e porque o ser humano é um ser social cuja realidade não se esgota na fronteira do seu papel, mas que se prolonga no tu próximo, *basar* pode significar o parentesco, o facto de que todo o homem é sempre carne junto da carne, de forma que a carne do outro é também a própria carne em certa medida¹⁹².

Neste sentido, compreende-se que a antropologia cristã dá uma importância sublime à esfera corporal que o ser humano apresenta porque lhe permite colaborar na obra da criação e manter

¹⁹⁰ Bueno de la Fuente, 35.

¹⁹¹ Ruiz de la Peña, *Imagen de Dios: Antropología teológica fundamental*, 25.

¹⁹² Ruiz de la Peña, 21.

relação com a realidade que o circunda, criada para si, e por fim, responder concretamente ao apelo que Deus lhe faz diretamente.

A segunda natureza do ser humano poderá ser uma condição de possibilidade para a efetivação de uma relação direta com o criador, o que faz dele uma criatura especial em relação às demais criaturas existentes e torna-o «constitutivamente aberto até cima»¹⁹³. Ambas as naturezas são inseparáveis e não pode ser tomada cada uma delas isoladamente porque quer uma quer outra referem-se concretamente ao ser humano como um todo, resultando assim numa unidade psicossomática inseparável¹⁹⁴. Além disso, «cada uma dessas antropologias busca explicar o homem a partir de dados particulares, mediante decompô-lo em seus elementos e em seguida reconstruí-lo novamente desde esses dados particulares»¹⁹⁵. A partir destes pressupostos fica inviabilizada qualquer conceção dualista do ser humano, ou seja, composto por matéria e espírito, sendo que o primeiro o deixava refém do pecado, algo que viria a acontecer aquando do confronto destes princípios antropológicos com a cultura helenista, mas que não serão intencionalmente explorados no presente relatório por razões metodológicas. A este respeito, Karl Rahner refere que a oscilação entre «finitude e a infinitude é o que constitui o ser humano»¹⁹⁶, tornando-se imanente e transcendente a si mesmo porque, por um lado, em relação íntima com o mundo que lhe foi destinado e com os seus semelhantes, e por outro, em relação especial com Deus que o criou e que o solicita a colaborar consigo na obra indizível que é a criação.

Além disso, ambas as naturezas com as quais o ser humano é constituído fornecem-nos um dado novo a seu respeito, ou seja, relação com Deus e com os seus semelhantes, reconhecendo em cada um diferente de si o mesmo valor intrínseco, porque também criado pelo poder amoroso e gratuito de Deus. Posto isto, Ruiz de la Peña define relacionalmente a antropologia bíblica, ou se quisermos, judaico-cristã, a partir de três prismas distintos, mas complementares, a saber, «de dependência, diante de Deus, de superioridade, diante do mundo, de igualdade, frente ao tu humano»¹⁹⁷. Se bem que nos interessa de um modo especial o último modo de relação, já que se prende diretamente com o itinerário em análise e acaba por ser, de algum modo, parte dos objetivos que intentamos alcançar no final deste relatório.

Tudo o que se disse até ao momento acaba por sintetizar sumariamente toda a antropologia bíblica. A este respeito, o mesmo autor, citado anteriormente, esclarece que o conceito possa ter surgido, em primeiro lugar, como vimos, a partir do mundo do teatro, em segundo lugar,

¹⁹³ Ruiz de la Peña, 24.

¹⁹⁴ Cf. Ruiz de la Peña, 84.

¹⁹⁵ Karl Rahner, *Curso Fundamental Sobre a Fé: introdução ao conceito de cristianismo*, trad. Alberto Costa (São Paulo: Paulinas, 1989), 41.

¹⁹⁶ Karl Rahner, *Curso Fundamental Sobre a Fé: introdução ao conceito de cristianismo*, 58.

¹⁹⁷ Ruiz de la Peña, *Imagen de Dios: Antropología teológica fundamental*, 154.

designando o ser humano, a partir da trindade divina. Parece-nos necessário um esclarecimento adicional a este respeito. Refere Ruiz de la Peña que na medida em que o Pai, o Filho e o Espírito só cumprem autêntica e plenamente a sua função na medida em que se relacionam com as restantes pessoas divinas¹⁹⁸, também o ser humano só cumpre plenamente a sua vocação se se relacionar com a alteridade. E, por isso, o conceito em análise parece surgir fortemente conotado com indícios de relação, de diálogo, de abertura, de disponibilidade e de comunicação. Neste enquadramento, ser pessoa pauta-se pela dinâmica de apelo-resposta, se quisermos. O mesmo autor vai ainda mais longe referindo que, «contra toda a tentativa de compreender o eu em chave de domínio ou poder sobre o outro, afigura-se a compreensão contrária de um eu que se alcança como tal entregando-se»¹⁹⁹. E é precisamente a partir desta afirmação que continuaremos a estruturar o nosso relatório. A este respeito pretendemos ainda esclarecer um outro aspeto que nos parece importante, baseando-nos em Karl Rahner, pois segundo o autor, «quer como indivíduo quer como inserido na humanidade como um todo, com certeza o homem se percebe como sendo, de múltiplas maneiras, produto de que ele próprio não é»²⁰⁰. Esta afirmação é naturalmente importante para compreender a relação que o ser humano deverá ter, seja com um mundo criado que lhe foi reservado para subsistir, seja com os seus próprios diferentes de si. Ou seja, embora o ser humano tenha sido posto em existência por amor gratuito e incondicional é ainda uma obra inacabada e necessita de se relacionar e cuidar do mundo que habita, bem como daqueles que são semelhantes a si para que, dessa forma, colabore com Deus neste grande projeto da criação da humanidade. Este propósito revela, uma vez mais, a centralidade da humanidade na criação e ao mesmo tempo, o apelo direto que Deus faz ao ser humano, esperando da sua parte uma resposta concreta.

Em suma, toda a antropologia bíblica coloca o ser humano em posição de superioridade relativamente aos restantes seres vivos, não só porque foi criado a partir da imagem de Deus, mas também porque está implicado em colaborar com o criador na obra da criação, até então ainda inacabada, pois esta, não foi um acontecimento isolado, ou se quisermos, um evento, mas algo que deve ser continuado. A partir do momento que o ser humano responde ao apelo de Deus já está a cooperar de alguma forma. No entanto, a manutenção das relações que vai construindo ao longo da sua existência, com Deus, com os seus semelhantes e com tudo aquilo que está a sua volta, representam a resposta concreta a Deus na cooperação da obra da criação e descobre-se a «si» ao mesmo tempo, descobrindo a sua missão e vocação no mundo que lhe

¹⁹⁸ Ruiz de la Peña, 156.

¹⁹⁹ Ruiz de la Peña, 157.

²⁰⁰ Rahner, *Curso Fundamental Sobre a Fé: introdução ao conceito de cristianismo*, 40.

foi reservado e confiado. Além disso, torna-se pessoa na medida em que se relaciona; por isso, este conceito, como vimos, destaca-se pela abertura, diálogo, disponibilidade e comunicação. No decorrer dos séculos, os princípios estruturais da antropologia judaico-cristã sofreram algumas interpretações, algumas mais, outras menos divergentes. Porém, não é a nossa intenção explicar cada uma delas. Por isso, optamos por dedicar o próximo tópico à conceção antropológica do Concílio Vaticano II, já que nos parece ser, de certo modo, o momento em que se fixa o conceito de pessoa de acordo com o significado que lhe pretendemos dar no decorrer do presente relatório.

2.2. Perspetiva antropológica do Vaticano II sobre o conceito de pessoa

Compreendemos que neste momento do trabalho seria de grande importância fazer uma aproximação àquilo que resulta do magistério conciliar em matéria da conceção do ser humano, quer na relação com Deus, com o mundo e com o seu semelhante. Para tal, dispomo-nos a percorrer alguns dos documentos que nos parecem fazer mais sentido para alcançar aquilo que pretendemos. E isto leva-nos a um outro ponto, ou seja, através do tópico que pretendemos desenvolver, intentaremos fazer um balanço das aproximações e divergências, no caso de existirem, à antropologia judaico-cristã constante no ponto anterior.

Após uma leitura da constituição pastoral *Gaudium et Spes* é possível inferir que é afirmado reiteradamente o ser humano enquanto criatura de Deus, tal como as demais realidades existentes. Não obstante, aquele assume um estatuto especial já que «tudo quanto existe sobre a terra deve ser ordenado em função do homem, como seu termo e seu centro». (GS, 12) Do mesmo modo, a sua magnífica importância discorre também do facto de Deus ter criado o homem à sua imagem, à imagem de Deus ele o criou, homem e mulher ele os criou, (Cf. Gn 1, 27) como aliás, já foi objeto da nossa abordagem. A partir deste momento, figura-se a centralidade do ser humano no projeto da criação, experimentando simultaneamente ser criatura desejável e querida pelo criador. Porém, o seu estatuto especial não se esgota naquilo que se referiu até ao momento, pois Deus coloca ainda o ser humano na posição de seu colaborador e até, diríamos, co-criador. Ou seja, a criação não foi um ato único ou um evento que tenha findado pouco tempo depois de ter iniciado, mas é algo perene e permanente. Desta forma, o ser humano, enquanto portador de um estatuto especial na referência a Deus e na relação com todas as realidades criadas, é convidado por Deus a dar continuidade ao ato de criar,

assim, os homens e as mulheres que, ao ganhar o sustento para si e para as suas famílias, de tal modo exercem a própria atividade que prestam conveniente serviço à sociedade, com razão podem

considerar que prolongam com o seu trabalho a obra do criador, ajudam os seus irmãos e dão uma contribuição pessoal para a realização dos desígnios de Deus na história. (GS, 33)

Por ser verdade, para colaborar com o criador parece ser necessário, primeiro que tudo, a escuta, a comunicação e a reciprocidade para poder perscrutar e operar os desígnios de Deus na história; em segundo lugar, colocar os talentos próprios ao serviço da sociedade, contribuindo assim para o bem comum e para o ordenamento da criação. Por outro lado, urge a necessidade de realçar que o ser humano, embora seja o centro da criação, porque tudo foi criado em função de si mesmo, deve evidenciar da sua parte um cuidado especial e não fazer uso de tudo à sua volta desenfreada e arbitrariamente, mas tornando-se um administrador responsável, ordenando tudo à sua volta para o criador, «pois sem o criador a criatura não subsiste». (GS, 36) E isto leva-nos a um outro aspeto que nos parece oportuno referir neste momento. Antes de tudo, o ser humano deve-se sentir criatura de Deus, isto é, que foi colocado em existência, não sob outro pretexto que não amor incondicional e gratuito do criador pela humanidade. Como já especificado no ponto anterior, Deus não necessitava de ter criado a humanidade para se sentir mais realizado ou até mais feliz, se não para partilhar o amor com a humanidade, reconhecendo-a como sua criatura e destinando-lhe uma centralidade ímpar. Do mesmo modo, também não necessita que o ser humano lhe retribua por o ter colocado na existência, mas antes que colabore na continuação da obra da criação e se reconheça como criatura amada. A este respeito, apraz-nos ainda referir que o ser humano não viverá plena e autenticamente na e para a verdade, se não reconhecer livremente o amor de Deus e se não se entregar incondicional e confiadamente no criador. (Cf. GS, 19) Por ser criatura especial de Deus, a humanidade tem na sua constituição uma marca que a coloca constantemente em relação, pertença e referência a Deus, o que significa que cada pessoa é incomensuravelmente importante porque foi criada intimamente por Deus. Neste momento, ignorando o facto de que o ser humano se desliga algumas vezes do criador em favor doutras realidades existentes, interessa-nos mencionar que o criador, através do ato da criação, lança um apelo à humanidade e esta necessita de reconhecer o criador para poder responder ao seu apelo e para estabelecer diálogo. E é naturalmente neste ponto que se aflora a humildade de Deus, pois, não só colocou em existência todas as coisas que existem, mas também por amor veio ao seu encontro. Por isso, o ser humano é «sobretudo chamado a unir-se, como filho, a Deus e a participar na sua felicidade» (GS, 21) participando e colaborando na sua obra e cumprindo os seus desígnios pretendidos para a criação.

Um outro aspeto que nos parece convenientemente oportuno referir neste ponto do Relatório prende-se com a relação de cada ser humano com os seus semelhantes, já que é esta esfera de relações que compõe maioritariamente o itinerário do nosso relatório. Referimo-nos ao ciclo

horizontal de relações, ou se quisermos, à vida social do ser humano, trazendo para a luz da nossa reflexão o seguinte,

Deus, que por todos cuida com solicitude paternal, quis que os homens formassem uma só família, e se tratassem uns aos outros como irmãos. Criados à imagem e semelhança daquele Deus que “fez habitar sobre toda a face da terra o inteiro género humano, saído dum princípio único”, (Act 17, 26) todos são chamados a um só e mesmo fim, que é o próprio Deus. E, por isso o amor de Deus e do próximo é o primeiro e maior de todos os mandamentos. Mas a Sagrada Escritura ensina-nos que o amor de Deus não se pode separar do amor do próximo [...] Isto revela-se de maior importância, hoje que os homens se tornam cada dia mais dependentes uns dos outros e o mundo se unifica cada vez mais. Mais ainda: quando o Senhor Jesus pede ao Pai “que todos sejam um..., como nós somos um”, (Jo 17, 21-22) sugere- abrindo perspectivas inacessíveis à razão humana- que dá uma certa analogia entre a união das pessoas divinas entre si e a união dos filhos de Deus na verdade e na caridade. (GS, 24)

A partir do extrato supracitado compreendemos que a vontade divina é a instituição de uma comunidade humana global onde impere a união, a justiça, a igualdade e a fraternidade. E por essa razão, esse desejo é livre de todo e qualquer comportamento do ser humano que possa, de alguma forma, gerar desunião, injustiças e egoísmo. Pois, este modo de agir, poderá ser considerado um atentado flagrante ao projeto que Deus tem destinado para a humanidade porque corrompe e desordena toda a criação, instaurando o caos. Recordemo-nos de que o ser humano, portador de um estatuto especial porque é criatura especial de Deus, é convidado a colaborar com o criador na continuação da obra da criação e por isso, tudo aquilo que se desvie dos desígnios de Deus não é dignificar este convite, mas sim pervertê-lo e, em última instância, não reconhecer Deus como o criador de todas as realidades existentes. No reconhecimento de Deus como criador de tudo quanto existe subjaz a ideia da proveniência e destino comum, isto é, concretamente a espécie humana tem a mesma origem e o mesmo destino partilhado com todos os seus semelhantes. Logo, toda a humanidade, como vimos, tem na sua natureza uma mesma marca de divindade e, por antonomásia, o mesmo valor intrínseco que faz de cada pessoa única e irrepetível, com um valor e dignidade incontáveis. Não obstante, à semelhança daquilo que constatamos no ponto anterior, também a conceção antropológica conciliar evidencia o carácter relacional do ser humano, ou seja, a abertura natural ao próximo. Embora não seja claramente perceptível, o concílio parece manter aquilo que se referia no ponto anterior a respeito do conceito de pessoa. Ou seja, a antropologia bíblica institui o conceito na ordem da dinâmica relacional, tal como acontece nas relações existentes entre as pessoas trinitárias, pois cada uma delas apenas se desenvolve e se manifesta plenamente na medida em que se relaciona com as restantes. Assim parece acontecer com o ser humano na medida em que, apenas desenvolve plenamente todas as suas dimensões e vocação na medida em que se

relaciona com os seus semelhantes. Todavia, não basta apenas fazer uso da dimensão de abertura ao próximo, é necessário, segundo a *Gaudium et Spes*,

vindo a conclusões mais práticas e mais urgentes, o Concílio recomenda a reverência para com o homem, de maneira que cada um deve considerar o próximo, sem exceção, como um “outro eu”, tendo em conta, antes de mais, a sua vida e os meios necessários para a levar com dignidade [...] Sobretudo em nossos dias, urge a obrigação de nos tornarmos o próximo de todo e qualquer homem, e de o servir efetivamente quando vem ao nosso encontro. (GS, 27)

Fazendo memória daquilo que se disse anteriormente, a humanidade tem uma origem e um destino partilhado por toda a espécie humana porque toda a criatura é criada à imagem de Deus e, por isso, há uma igualdade fundamental entre todas pessoas. (Cf. GS, 29) Daí que somos interpelados a nos relacionar com aqueles que são próximos de nós, reconhecendo em cada pessoa valor intrínseco, inestimável e absoluto, de modo que, quando nos dirigimos a cada pessoa possamos ver nela um ser semelhante a nós, merecedor dos mesmos direitos e do mesmo valor fundamental. Todas as pessoas são merecedoras e portadoras do mesmo valor, independentemente da sua condição social, cultural, religiosa e política, porque todas as pessoas são detentoras da mesma dignidade. Voltaremos a estas noções no decurso deste capítulo. Por agora, interessa-nos particularmente aludir ao facto de que o ser humano apresenta na sua constituição duas esferas distintas, mas complementares, uma que o torna capaz e apto de se relacionar e de reconhecer o criador, uma segunda, que o torna permeável a estabelecer relações de diálogo e comunicação com os seus semelhantes, o que faz de si um ser naturalmente social. Neste sentido, na continuidade com a conceção bíblica antropológica, o concílio Vaticano II apresenta o ser humano como um composto uno de corpo e alma. (Cf. GS, 14) A corporeidade da pessoa não é aqui caracterizada como algo indesejável e até cativo do próprio espírito, como aconteceu no decurso dos séculos, mas como uma dimensão positiva do ser humano, pois é bom e digno de respeito uma vez que foi criado por Deus, servindo ao mesmo tempo para glorificar o criador. (Cf. GS, 14) Por certo, também é por intermédio do corpo que se realizam parte das dinâmicas relacionais com os semelhantes a si. O espírito, também muito importante para o ser humano, possibilita a sua supremacia face ao universo das realidades materiais, mantendo-o ainda em íntima relação com a verdade absoluta, que é o próprio Deus, autor de todas as coisas. (Cf. GS, 14)

A partir daquilo que foi exposto neste ponto do relatório inferimos a continuidade que é oferecida à antropologia entre a tradição judaico-cristã e o Concílio Vaticano II. De uma maneira geral e sintetizada, a pessoa adquire um significado profundo e majestoso porque é imagem encarnada de Deus na história, em estreita relação com o criador e com as restantes

criaturas humanas, portadora de absoluta dignidade, como veremos nos pontos seguintes do trabalho.

2.3. Do conceito de pessoa ao da dignidade humana

Após termos feito uma incursão sumária, mas integradora, do conceito de pessoa e termos concluído que é um conceito que se pauta preponderantemente pela relação, abertura e diálogo, compreendemos que agora é fundamental referirmo-nos àquilo que parece significar ser portador de dignidade. Pretendemos neste momento do Relatório configurar o carácter dialógico e comunicativo do ser humano com o conceito de dignidade na referência e relação com outros diferentes de «si». Ou seja, pretendemos apresentar os fundamentos que poderão justificar o carácter universal ou não do conceito em análise.

Conscientes de que a nossa análise se poderá revelar incompleta, pois é quase impossível, diríamos, apresentar uma definição do conceito que seja plenamente abrangente e estática, porque a dignidade é «uma daquelas palavras que designam qualidades profundas, fundamentais, primeiras, não passíveis, por isso, de definição propriamente dita»²⁰¹. Optaremos, portanto, por uma exposição que clarifique o significado do conceito de dignidade que aqui lhe pretendemos dar.

Nesse sentido, parece-nos necessário partir da categorização ontológica que o ser humano apresenta no plano da criação de Deus, que referimos no ponto anterior. De facto, «a pessoa é, pois, o que há de mais perfeito»²⁰² porque se encontra de uma forma tão sublime e majestosa ordenada ao Criador, procurando-o de livre iniciativa, porque tem na sua constituição uma marca divina que não é compartilhada com nenhuma outra espécie existente, fruto do facto de ser criação de Deus. Porém, a sua magnificência não resulta tão-somente, como vimos, do facto de ser criação querida por Deus, mas também de ter sido criada à imagem de Deus. Por tudo isto, se compreenderá sem dificuldade o motivo de se poder considerar a humanidade com uma importância tão sublime e magnífica. Acresce ainda o facto de Deus ter exortado o ser humano a colaborar consigo na continuação da obra da criação. Todavia, sendo o ser humano obra da criação de Deus, não o podemos tomar de forma globalizante e massificada, pois «cada pessoa sendo única, exclusiva, irrepitível e imprevisível, porque vocacionada para exercer a liberdade e a partilha, vive em si e por si, enquanto sujeito último, é irreduzível ao número e à seriação»²⁰³. Posto isto, começa a figurar-se o valor absoluto e inalterável que reside em cada pessoa, já que,

²⁰¹ Roque Cabral, *Temas de Ética* (Braga: Universidade Católica Portuguesa, 2003), 273.

²⁰² Domingues, «Em que consiste a dignidade da pessoa humana», 152.

²⁰³ Domingues, 160.

como vimos, cada ser humano possui uma marca de Deus e uma dignidade que é intrínseca à própria estrutura metafísica²⁰⁴. Além disso, a dignidade que reside no interior de cada pessoa fica ainda mais consolidada e, mesmo até radicada, diríamos, com a encarnação salvífica de Jesus Cristo. Ou seja, tendo Jesus assumido verdadeiramente a condição carnal, fazendo-se semelhante à espécie humana, contribuiu manifestamente para uma viragem, isto é, a «humanidade existe na divindade e esta na humanidade, de modo que esta misteriosa síntese faz com que se possa dizer que foi ultrapassada a concepção de lado de lá e lado de cá, esfera da humanidade e esfera da divindade, sem confusão nem panteísmo»²⁰⁵. A partir deste grande acontecimento parece ficar confirmada a singularidade da espécie humana face às restantes criaturas existentes, já que Jesus assumiu verdadeiramente a imagem do ser humano. Neste encadeamento, os aspetos sumariamente supramencionados concorrem para a delineação de

uma dignidade infinita, inalienavelmente fundada no seu próprio ser, é inerente a cada pessoa humana, para além de toda a circunstância e em qualquer estado ou situação se encontre. Este princípio, que é plenamente reconhecível também pela pura razão, coloca-se como fundamento do primado da pessoa humana e da tutela dos seus direitos. A Igreja, à luz da Revelação, reafirma de modo absoluto esta dignidade ontológica da pessoa humana, criada à imagem e semelhança de Deus e redimida em Jesus Cristo. (DIn, 1)

Posto isto, na perspetiva teológica, dignidade interliga-se com o valor incomensurável e inalienável de cada pessoa que decorre de ser imagem encarnada da divindade. Por esta razão, todo aquele que se faz próximo de nós merece o reconhecimento incondicional e indubitável da sua dignidade, «quer seja o ancião, abandonado de todos, ou o operário estrangeiro injustamente desprezado, ou o exilado, ou o filho de uma união ilegítima que sofre injustamente por causa de um pecado que não cometeu, ou o indigente que interpela a nossa consciência». (GS, 27) A partir deste excerto, cada pessoa é desafiada a continuar o plano da criação de Deus através do respeito e reconhecimento de dignidade intransponível a cada pessoa, independentemente da sua condição social, cultural, económica ou política. A representação Kantiana de dignidade conflui com aquela definição que nós vertemos para o presente relatório, pois compreende-a da seguinte forma, «aquilo, porém que constitui a condição só graças à qual qualquer coisa pode ser um fim mesma, não tem somente um valor relativo, isto é um preço, mas um valor íntimo, isto é dignidade»²⁰⁶. Portanto, quer na concepção de dignidade que delineamos, quer na idealização proposta por Immanuel Kant, toda e qualquer pessoa possui dignidade incomensurável fruto do seu valor intrínseco incalculável que, cada pessoa tem o direito de reivindicar e de ser reconhecido pelos seus semelhantes. Esta premissa fica ainda

²⁰⁴ Cf. Domingues, 160.

²⁰⁵ Domingues, 168.

²⁰⁶ Kant, *Fundamentação Metafísica dos costumes*, 77.

mais clara e vincada do ponto de vista da encarnação redentora de Cristo, isto é, tendo Jesus assumido verdadeiramente a condição humana, como vimos, supera-se todo e qualquer dualismo existente entre humanidade e divindade, o que significa que cada pessoa tem na sua constituição princípios divinos. Por isso, a partir deste momento,

tudo o que fizemos à natureza humana, presente nas pessoas, fazemo-lo a Deus que assumiu, não uma pessoa individualizada, mas uma natureza humana, para por ela com todos comunicar. É aí que todos somos iguais. [...] Deus tornou-se visível, fez aprendizagem humana para nos propor, por uma pedagogia adequada e acessível, o caminhar em liberdade, conduzindo-nos à comunidade de vida, uma nova criação, fundada no amor e perdão incondicional, na atenção até a morte, aos outros²⁰⁷.

A partir deste momento abre-se uma nova perspetiva no âmbito das relações sociais onde deve imperar a cooperação, a justiça, a amizade e a fraternidade, baseadas no reconhecimento ininterrupto do valor que é adstrito, por direito, a todas as pessoas. É por meio deste pressuposto que faremos a ponte para o tópico que pretendemos explorar no ponto seguinte.

2.4. Pessoa, dignidade humana e fraternidade universal: da conceitualização à prática

Consideremos relevante reservar este momento do presente relatório a uma aproximação à coabitação fraterna e justa da humanidade, sendo que é um desejo de Deus para a humanidade, como vimos, e ao mesmo tempo representa uma resposta concreta por parte do ser humano ao desafio que o criador lhe impôs, isto é, a continuação da obra da criação que, até então, ainda permanece inacabada. Além disso, este ponto é ainda de derradeiro interesse porque todos aqueles conteúdos apresentados nos pontos anteriores confluem neste tópico. Este ponto, esclarece de alguma forma que aquilo que se referiu anteriormente, não só poderá ter consequências práticas positivas, como também será cada vez mais necessária a sua implementação. A título de exemplo, basta recordar o pretexto que está na base deste trabalho investigativo, ou seja, o uso excessivo generalizado de aparelhos eletrónicos nos intervalos da escola onde decorreu a nossa PES, ficando a sensação de que cada aluno se isolava do mundo exterior a si, ignorando a sua esfera de abertura natural e espontânea ao próximo e, em última instância, ignorando a sua constituição ontológica que, como vimos, é fruto da criação através do amor gratuito e incondicional de Deus. Não obstante o que se referiu anteriormente, a presente secção possibilitar-nos-á a transição para o ponto seguinte, já que será reservado à exploração de uma proposta alternativa no âmbito das relações sociais, tendo como referência o paradigma relacional presente na Parábola do Bom Samaritano e retomado pela *Fratelli Tutti*.

²⁰⁷ Domingues, «Em que consiste a dignidade da pessoa humana», 169-70.

Como pórtico para a nossa reflexão sobre os conceitos chave apresentados para esta secção permitimo-nos invocar de dois aspetos referidos nos pontos anteriores que nos parecem essenciais para avançar, a saber, a representação do conceito de pessoa, com especial destaque ao seu dinamismo relacional, dialógico e comunicacional, e o valor intrínseco de cada pessoa proveniente do facto de ser representação encarnada da divindade. Na nossa opinião, quer um, quer outro dinamismo da pessoa humana são de ineludível preponderância para a construção de uma humanidade mais fraterna e mais solidária. A ânsia da pessoa em estabelecer laços de relação com a realidade circundante, concretamente com os semelhantes a si, impede que o ser humano se isole, contribuído por fim, para superação de uma ética individualista, já que, em última instância, todas as pessoas apresentam laços de interdependência para a promoção do bem comum. (Cf. GS, 30) E é precisamente nesta dependência mútua que se radica a solidariedade e a fraternidade que, quer uma quer outra devem crescer sem cessar através das relações que as pessoas vão estabelecendo e desenvolvendo entre si. O segundo aspeto invocado no início desta reflexão reveste-se igualmente de importância já que, sendo todas as pessoas criação querida por Deus, por isso, nenhuma criatura se deve sentir inferiorizada, pois todas e cada uma é fruto do amor incondicional de Deus. A partir daqui fica evidente o valor incomensurável que habita em cada pessoa, o que faz com que mereça indubitável respeito e consideração. Por esta razão, pode-se referir com toda a legitimidade que cada pessoa é um bem maior em si mesmo, não sendo necessária a sua confirmação por algo externo a si o que faz com que, cada pessoa deva agir de tal maneira que use a humanidade tanto na sua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como um meio²⁰⁸. Por isso, qualquer tentativa de justificar o uso consciente do próximo como um meio e não como um fim é moralmente ilícito e questionável. Por essa razão, «não posso dispor do homem na minha pessoa para o mutilar, o degradar ou o matar»²⁰⁹.

A encíclica *Fratelli Tutti*, cuja autoria se deve ao Papa Francisco, introduz, no espectro das reflexões pessoais, incontáveis contribuições de ordem prática no âmbito das relações sociais. Um dado novo que o documento apresenta e que nos parece importante verter para o presente Relatório é o amor universal, ou seja, sem condições ou restrições porque, tal como vimos, as pessoas foram criadas pelo amor para amar, contrariamente àquilo que acontecia na tradição judaica, uma vez que, «o dever de amar o outro e cuidar dele parecia limitar-se às relações entre os membros de uma mesma nação». (FT, 59) E, por isso, o documento supracitado alude reiteradamente ao reconhecimento do valor intrínseco e inesquecível que cada pessoa comporta, fazendo com que cada pessoa ganhe consciência de que no seu próximo, mais do que residir

²⁰⁸ Cf. Kant, *Fundamentação Metafísica dos costumes*, 69.

²⁰⁹ Kant, 70.

um outro diferente, mas semelhante a si, reside um irmão. Esta noção de proximidade correlaciona-se facilmente com a Parábola do Bom Samaritano, (Cf. Lc 10, 25-37) pois tal como o Samaritano ajudou o homem que estava a precisar, caído no chão e despojado dos seus pertences, sem olhar à sua proveniência, condição social, cultural e religiosa, ajudou-o, fazendo aquilo que estava ao seu alcance. Além disso, depois de o ajudar não ficou a espera que fosse reconhecido ou mesmo até recompensado por aquilo que fez, mas foi embora sem dizer nada. Também nós somos exortados a fazermos-nos próximos de quem precisa, «independentemente de fazer parte ou não do nosso círculo de pertença». (FT, 81) E isto está em profunda e estreita relação com o desenvolvimento pleno da pessoa, ou seja, a pessoa desenvolve-se em proporcionalidade direta com a doação e entrega que faz de si ao próximo, isto é, na medida em que o ser humano se doa generosamente como dom de si aos outros cumpre a sua função social, ou se quisermos, vocação pessoal. Em rigor, o amor é o garante da doação que cada pessoa faz de si ao outro, pois «coloca-nos em tensão para a comunhão universal», (FT, 95) gerando aquilo a que se pode chamar de amizade social que, em última instância, pode beneficiar uma pura e verdadeira abertura universal. (Cf. FT, 99) E esta brecha existente na constituição do ser humano, quando estimulada, promove a superação do individualismo que perverte a pessoa, pois

não nos torna mais livres, mais iguais, mais irmãos. A mera soma dos interesses individuais não é capaz de gerar um mundo melhor para toda a humanidade. Nem sequer preservar-nos de tantos males, que se tornam cada vez mais globais. Mas o individualismo radical é o vírus mais difícil de vencer. Ilude. Faz-nos crer que tudo se reduz a deixar à rédea solta as próprias ambições, como se acumulando ambições e seguranças individuais, pudéssemos construir o bem comum (FT, 105)

e responder concretamente ao criador através da colaboração no projeto da criação. Portanto, a superação do individualismo desperta para amizade social e fraternidade universal, abrindo-se numa lógica de solidariedade e comunhão com toda a espécie humana. Todavia, trilhar os caminhos que conduzem à amizade social e à fraternidade requer um «reconhecimento basilar e essencial: dar-se conta de quanto vale um ser humano, de quanto vale uma pessoa, sempre e em qualquer circunstância». (FT, 106) E esta exigência leva a recordar inevitavelmente aquilo que já dissemos anteriormente, ou seja, a imitação da imagem de Deus por parte do ser humano, o que faz com que este goze de dignidade absoluta e mereça que esta seja reconhecida por todos em qualquer circunstância ou qualquer estágio da sua vida, isto é, desde a sua conceção até à morte natural. (Cf. DIn, 47) Complementarmente,

o mundo existe para todos, porque todos nós, seres humanos, nascemos nesta terra com a mesma dignidade. As diferenças de cor, religião, capacidade, local de nascimento, local de residência e muitas outras não podem antepor-se nem ser usadas para justificar privilégios de alguns em detrimento dos direitos de todos. Por conseguinte, como comunidade, temos o dever de garantir que

cada pessoa viva com dignidade e disponha de adequadas oportunidades para o seu desenvolvimento integral. (FT, 118)

Se agirmos em comunidade, não só estamos a colaborar com Deus na criação, como estamos a pôr em marcha os desejos que Deus tem para esta, isto é, que a humanidade seja exemplo visível do rosto da unidade, tal como o Pai, o Filho e o Espírito. Por conseguinte, ninguém se pode furtar à criação de um mundo mais fraterno, justo e solidário, onde deve imperar o amor e a amizade social. Muito pelo contrário, cada pessoa, mais do que nunca, deve ganhar consciência da sua dependência e pertença a uma comunidade global que habita um mesmo espaço físico, reservado pelo criador para a satisfação da felicidade e das necessidades de todo o ser humano. Por isso, tendo em conta estas premissas, parece-nos que se deve fortalecer as relações para o exterior, pois, tal como vimos anteriormente, o ser humano não cumpre totalmente a sua função e realiza a sua vocação, se não se oferecer como dom ao próximo reconhecendo nele um irmão, com a mesma proveniência e destino, ou seja, o próprio Deus. E mais ainda, este reconhecimento não deve variar de acordo com critérios ou estereótipos. Pretendemos com isto fazer alusão ao facto de que este espírito de comunhão e união deve ser sem critérios ou condições, sejam elas sociais, culturais, políticas, religiosas, entre outras. Para ilustrar, a título de exemplo, permitimo-nos recordar uma vez mais a Parábola do Bom Samaritano, já que é um referencial desta fraternidade e amor universal que é desejável incrementar. Vejamos, seguia um senhor por um caminho, em viagem, nos seus afazeres pessoais, quando de repente, para surpresa deste senhor, surge inadvertidamente e surpreendentemente uma outra personagem ferida, impedida de caminhar rumo ao seu destino e espoliada de todos os seus pertences. O senhor que passava nesse momento vendo aquilo que estava a acontecer ajudou-o, levando-o a uma estalagem mais próxima para lhe poder proporcionar os devidos cuidados de saúde ajudando-o da melhor forma possível. Com esta referência pretendemos chamar a atenção para o seguinte, em nenhum momento o senhor que encontrou a outra personagem ferida e vulnerável se questionou acerca da sua proveniência ou qualquer outra questão acerca desse interveniente. Apenas o ajudou como pôde. E, curiosamente esta «parábola converteu a história narrada em paradigma de ação»²¹⁰. E este comportamento relacional será essencial para a proposta de atividade de intervenção na escola que iremos propor, baseada no modelo de educação pela ação, já que pretendemos a íntima articulação dos conteúdos com a própria vida do aluno, não só apenas durante o período que decorre a escolaridade obrigatória, mas toda a sua vida. Por isso, à luz desta narração de Jesus, para trilhar o caminho do amor e da amizade social com vista à inauguração e concretização da fraternidade universal somos exortados a deixar de lado todos os critérios que possam, de alguma forma, condicionar a nossa ajuda às

²¹⁰ Paul Ricoeur, *História e Verdade*, 100.

peçoas que encontramos feridas no caminho da nossa vida. Não obstante, estes fundamentos não se alcançam através da visualização do nosso próximo como um vizinho que mora na casa ao lado, mas como um irmão, cujo pai é Deus, que mora na mesma casa que nós.

Após termos contactado alguns dos conteúdos da encíclica supramencionada com vista à reflexão acerca da fraternidade universal, seguimos o nosso itinerário de análise para a projeção de uma proposta que, faça convergir tudo o que se disse anteriormente em modelos de relacionamentos humanistas e pessoais.

3. Releitura da Unidade Letiva A Dignidade da Vida Humana: ilações curriculares, pedagógicas e didáticas

Consideramos este ponto particularmente importante porque dele pretendemos fazer resultar paradigmas de ação concretos, baseados naquilo que foi objeto de análise em epígrafe do presente Relatório. Por isso, o nosso objetivo principal é apresentar modelos que entrem em diálogo com um espírito mais humano e façam emergir princípios de amizade social e fraternidade universal, baseados no amor ao próximo. Como tal, compreendemos que um requisito para que tal possa acontecer é através da ação, do fazer, ou ainda, da aplicabilidade dessas aprendizagens. Por isso, parece-nos ser impreterível a sistematização destes princípios da mundividência cristã através da colocação dos mesmos ao serviço da comunidade, especificamente aquelas pessoas que, devido à sua situação física ou mental, mais necessitam, à semelhança do paradigma de ação preconizado pelo Samaritano com o homem caído, destituído dos seus pertences e da sua dignidade, desde o momento em que foi deixado naquele estado.

3.1. «O Bom Samaritano»: modelo de proximidade relacional

A Parábola do Bom Samaritano, uma vez mais, é para nós um modelo de conduta ética por aquilo que vimos anteriormente. Concretamente, pretendemos realçar a atitude que o Samaritano desempenhou com o homem que caiu na mão dos salteadores e saquearam todos os seus pertences que, embora talvez não fossem muitos, seriam tudo aquilo que tinha. A nível legal e religioso, por princípio, não tinha obrigação de o ter ajudado, pois era de Samaria e considerado estrangeiro pela cultura religiosa judaica. Ora, para os Judeus, os estrangeiros eram pessoas desprezíveis, sem valor e sem dignidade porque não partilhavam os mesmos princípios de fé. Ainda a este respeito acrescenta Paul Ricoeur que

o samaritano é também uma categoria, se se quiser; mas é aqui uma categoria para os outros; é, para o judeu pio, a categoria do estrangeiro; não faz parte do grupo; é o homem sem passado nem tradição autênticos; impuro de raça e de piedade; menos que um gentio; um relapso. É da categoria da não categoria. Não está ocupado; não está preocupado por causa das suas ocupações: está em viagem, não se acha debaixo do peso do seu encargo social, pronto a mudar de caminho e inventar uma conduta imprevista; disponível para o encontro e a presença²¹¹.

No entanto, apesar da sua desvalorização social e desobrigação que não o vinculavam a adotar qualquer tipo de postura perante o homem caído, podia simplesmente ter seguido a viagem e continuado os seus afazeres. Mas o Samaritano inventou um comportamento relacional de improviso porque, embora fosse tido como um inútil, tinha aquilo que seria o mais importante no momento, diríamos, disponibilidade para o encontro e para a relação. E esta atitude do Samaritano, embora improvável e até imprevisível, foi o bastante naquele momento porque ajudou o homem caído e destituído dos seus bens a lhe restituir a sua dignidade e o valor intrínseco, postos em questão quando os ladrões lhe bateram e lhe roubaram todos os seus bens. A partir desse momento, a conduta que o Samaritano incrementou instaurou uma relação direta com o homem caído, uma relação de homem para homem, livre de mediações institucionais sociais ou históricas²¹². Por outro lado, passaram também por aquele caminho, primeiro até que o Samaritano, duas outras personagens, um sacerdote e um levita que, pelo estatuto social e religioso que ocupavam tinham obrigação de ter ajudado o homem caído no chão e despojado dos seus pertences. Mas não tiveram outra atitude senão fazer de conta de que não era nada com eles, seguindo a viagem como se não tivessem visto ninguém. É possível então inferir que, embora fossem homens da religião não cooperavam com Deus na humanização da obra da criação. Todavia, quando Jesus contou a parábola em contexto de definição sobre quem seria o próximo pretende que cada um de nós, de forma subentendida, reflita e opte por uma postura que seja conforme com aquela que teve o Samaritano, pautada pela conduta ética e moral proposta pela mundividência cristã. Isto é, Jesus pretende que cada um de nós se faça próximo de quem precisa, de quem chama ininterruptamente por cada um de nós e que, acima de tudo, estejamos disponíveis para o encontro e para a relação. Ressalvamos ainda que, esta forma de agir a que somos convocados deve estar isenta de qualquer forma de discriminação, ódio, preconceito ou tudo aquilo que comprometa a dignidade da pessoa humana ou, em última instância, perverta a originalidade e autenticidade da criação. Através do nosso comportamento relacional podemos mesmo até inspirar outras pessoas a que também sigam o mesmo protótipo,

²¹¹ Ricoeur, 100.

²¹² Cf. Ricoeur, 100-01.

colocando de lado atitudes discriminatórias e deem primazia à beleza da interioridade do ser humano, no encontro desinteressado e gratuito com o próximo.

No entanto, parafraseando Paul Ricoeur, estamos cientes que, na contemporaneidade, este modelo de ação oferece dificuldades quanto à sua execução, pois

nós outros, homens da época moderna, marchamos para um tempo em que a Humanidade, saindo da sua pré-história, ignorará a fome, a sede, o cativo e quem sabe? talvez mesmo a doença e a morte; nesse momento, a parábola e a profecia terão perdido todo o sentido, pois os homens de tal era não mais compreenderão as imagens em que se apoiam a parábola e a profecia²¹³.

Não obstante, as dificuldades da incrementação de tais comportamentos, pretendemos avançar no nosso roteiro propondo paradigmas de ação, de serviço aos mais vulneráveis, que sejam sinal vivo de amizade social e fraternidade universal, baseados no amor interpessoal e na caridade relacional. No fundo, aquilo que propomos ao longo do todo o relatório, de uma maneira geral, e que pretendemos fazer confluir neste ponto é fazer com que seja reconhecido

todo o ser humano como um irmão ou uma irmã e procurar uma amizade social que integre a todos [...]. Exigem a decisão e a capacidade de encontrar os percursos eficazes, que assegurem a sua real possibilidade. Todo e qualquer esforço nesta linha torna-se um exercício alto da caridade. (FT, 180)

A incrementação da caridade como um esforço conjunto de todas as pessoas, ou seja, a responsabilização de todos, é o objetivo a alcançar. A caridade alcança-se então através de comportamentos humanistas e empáticos que, coloquem de lado todo e qualquer preconceito, e valorize o valor da vida, a dignidade e a centralidade da pessoa, pois aquilo que se apresenta manifestamente como o mais importante é a própria pessoa, independentemente de tudo. O grande objetivo é valorizar a perspetiva fraterna do próximo, rebatendo todo e qualquer estigma existente, seja de ordem cultural, geográfica e económica e caminhar concomitantemente para um mundo onde não mais exista pobre, estrangeiro e incapacitado físico ou mental, mas que seja um irmão que se faz presente e necessita da nossa ajuda e da relação direta frente-a-frente. Neste paradigma reside concretamente a tónica do nosso Relatório: o plano arquitetado por Deus para a humanidade deseja que esta viva em harmonia total e plena, à semelhança da unidade intrínseca que subjaz às pessoas da Santíssima Trindade. E por isso, um dos grandes objetivos do presente trabalho investigativo é a proposta de um comportamento relacional que dê garantias de harmonia e fraternidade entre as pessoas. Condição essencial para que isso aconteça parece-nos ser o diálogo, isto é, a abertura, a disponibilidade e a horizontalidade dialógica. Repare-se que estes estados são condizentes com a constituição antropológica com que Deus moldou o ser humano já que, na sua composição, este é naturalmente aberto, como vimos anteriormente, quer para Deus, mantendo dependência essencial do criador, quer para o

²¹³ Ricoeur, 104.

seu semelhante, pois, como vimos, apenas desta forma é capaz de desenvolver plena e harmoniosamente todas as suas esferas constituintes. Não são necessários esforços acrescidos para compreender que esta tese contrasta amplamente com perspectivas egoístas e egocêntricas. Por isso, compreendemos a necessidade do ser humano adotar posturas que o coloquem em relação com o próximo e prefira indubitavelmente sempre a relação real à relação virtual. Em todo o caso, parece-nos que num ambiente onde predomine mais a segunda forma de relação poderá levar mais facilmente ao isolamento e, de certo modo, a perturbar o desenvolvimento natural e integral de todas as dimensões da pessoa. Ora, através de alguns dados observados no contexto onde decorreu a nossa PES compreendemos de uma forma clara esta implicação mútua entre o uso de aparelhos eletrónicos e o escasso ou mesmo, até, inexistente, relacionamento interpessoal. Também nos parece que o acesso a recursos digitais poderá ser impulsionado pela dificuldade em criar vínculos de relação verdadeira, transparente e eficaz. Ou seja, por um lado, o relacionamento com outra pessoa, obriga, em certa medida, a sair da zona de conforto, a expor-se diante de uma outra pessoa, a sair da sua rotina e a confrontar-se com uma pessoa que poderá pensar diferente de *si*. Por outro, poderá interpor-se a necessidade dessa pessoa que cria vínculos de relação ter de se ajustar, moldar a sua identidade, em função da outra pessoa com quem se relaciona e vice-versa. Daí que, tendo em conta a pluralidade cultural, poderá urgir uma certa tendência egoísta porque existe a possibilidade de cada pessoa desenvolver enormes dificuldades em criar compromissos de amizade e até de amor com alguém que pensa diferente de *si*. Consideramos que seja especificamente neste ponto onde resida um certo bloqueio na criação de relações e, mesmo até, modelos de ação que vão de encontro àquilo que tem sido incansavelmente referido neste relatório. Como forma de superar este obstáculo consideramos que, primeiramente, cada ser humano deve-se consciencializar que não consegue cumprir totalmente o sentido da sua vida e da sua vocação se não se relacionar com o seu próximo e não se abandonar incondicionalmente ao amor, como dom oferecido. Faz parte da constituição do ser humano um dinamismo de abertura que faz com que sinta naturalmente a necessidade de comunicar e dialogar porque faz parte de ser pessoa. Porém, esta moldura relacional não se deve coadunar com critérios geográficos, sociais, culturais, monetários e políticos. A este respeito a Fratelli Tutti adverte-nos que:

Existem periferias que estão próximas de nós, no centro de uma cidade ou na própria família. Também há um aspeto da abertura universal do amor que não é geográfico, mas existencial: a capacidade diária de alargar o meu círculo, chegar aqueles que espontaneamente não sinto como parte do meu mundo de interesses, embora se encontrem perto de mim. Por outro lado, cada irmã ou irmão que sofre abandonado ou ignorado pela minha sociedade, é um forasteiro existencial, embora tenha nascido no mesmo país. (FT, 97)

A encíclica apresenta-nos então um dado que, de alguma forma, vem corroborar aquilo que temos referido, ou seja, a universalidade do amor. Nesse sentido, cada pessoa, em nome do amor, deve procurar permanecer disponível para com o seu próximo sempre que se revele como necessário, à semelhança daquilo que aconteceu com o Samaritano, como vimos. Por isso, cada ser humano deve estar incansavelmente vigilante e atento ao seu próximo, não somente com aqueles que são estrangeiros, senão também com aqueles com os quais nos cruzamos diariamente porque, segundo nos adverte a encíclica, é possível que alguém se sinta forasteiro mesmo no seu próprio país, na mesma língua, na mesma cultura e na mesma localização geográfica. Basta para tal, que a pessoa se sinta marginalizada, em sofrimento, e a necessitar de caridade, como o homem despojado dos seus pertences quando o sacerdote e o levita passaram por si e seguiram o seu caminho, os seus objetivos e a sua rotina. Segundo aquilo que foi dito anteriormente, é necessário então reconhecer e respeitar o valor intrínseco e inalienável, ou seja, a dignidade absoluta, que habitam em todo e qualquer ser humano, fruto de ser criatura de Deus e sua imagem encarnada. Simultaneamente,

se devemos em qualquer situação respeitar a dignidade dos outros, isto significa que esta não é uma invenção nem uma suposição nossa, mas que existe realmente neles um valor superior às coisas materiais e independente das circunstâncias e exige um tratamento distinto. Que todo o ser humano possui uma dignidade inalienável é uma verdade que corresponde à natureza humana, independentemente de qualquer transformação cultural. Por isso o ser humano possui a mesma dignidade inviolável em todo e qualquer período da história, e ninguém pode sentir-se autorizado, pelas circunstâncias, a negar esta convicção nem a agir em sentido contrário. (FT, 213)

Por conseguinte, resulta deste excerto que o valor incomensurável que subjaz a todas as pessoas pelo facto de o ser é estático e transcende a própria história, pois por mais que a história e cultura evoluam, a dignidade com que cada ser humano é cumulado permanece, ou se quisermos, é perene. O mesmo se diga do plano das circunstâncias, ou seja, cada pessoa é portadora da mesma dignidade em todo o momento, em qualquer momento da sua vida, quer seja no ventre materno, quer seja no leito da morte. Independentemente do momento, tempo e circunstância devemos respeito a cada pessoa. A este propósito recuperemos aquilo que professou Immanuel Kant, já mencionado anteriormente, mas que pretendemos trazer novamente para a luz da nossa reflexão, ou seja, «age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio»²¹⁴. Ora, esta afirmação ilustra muito bem aquilo que referimos anteriormente e fornece, simultaneamente, coordenadas de paradigmas de ação que, na pior das hipóteses, leva a que cada pessoa reconsidere a sua posição na relação e referência ao seu

²¹⁴ Kant, *Fundamentação Metafísica dos costumes*, 69.

próximo. Pergunta-se porque é que cada ser humano é simplesmente um fim e não somente um meio. Para Kant cada pessoa é incondicionalmente um fim em si mesma porque é um ser racional e a sua vontade terá de ser considerada sempre e ao mesmo tempo: é legisladora²¹⁵. Além disso, cada pessoa é fruto do poder amoroso e gratuito de Deus, criada à sua imagem e semelhança, o que a torna qualitativamente distinta das restantes realidades temporais criadas. Posto isto, cada ser humano, tendo na sua constituição um valor pleno e autêntico, goza também de dignidade inalienável. Por estas razões, considerar-se-á cada pessoa um fim por si só, com um valor que a faz especial pelo facto de assumir esta qualidade. Voltando à sua eloquentíssima eficácia, enquanto um renovado paradigma de ação, apraz-nos referir que esta afirmação de Immanuel Kant é uma ameaça ao modelo relacional que, não raras vezes, parece ser evidente na atualidade, ou seja, um modelo que talvez torne as pessoas mais egoístas e menos sensíveis ao apelo que o próximo faz, como o sacerdote e o levita fizeram ao homem caído no chão a necessitar de ajuda. Esta afirmação do autor citado neste parágrafo vai ainda mais além daquilo que referimos, isto é, mais do que estabelecer laços de união e fraternidade, baseados no amor incondicional e espontâneo, somos exortados a fazermo-nos próximos de quem precisa, ajudando, não com segundas intenções, ou seja, para proveito próprio, mas com a maior gratuidade possível porque cada pessoa vale por si mesma, pelo que, não necessita de uma confirmação externa. Urge então a necessidade de estabelecer laços de proximidade, de fraternidade e de caridade com o próximo, mediadas pela disponibilidade e pelo amor.

Pretendemos ainda deixar uma última nota a este respeito inspirada por Paul Ricoeur, que se prende com o tipo de relação a convencionar com o semelhante. Para tal, o autor compreende dois tipos de relação, a do *socius* e a do próximo. Embora ambas com os mesmos objetos, mas com amplitudes de relação diferentes, que tornam cada uma diferente da outra. Vários fenómenos mundiais que transformaram mentalidades, culturas e formas de compreender e estar no mundo parecem estar por detrás destas formas de compreender a relação com o semelhante que apresenta o autor citado neste parágrafo. A relação de *socius* é aquela em que chego ao outro a partir da sua função social, esta é uma relação mais mediata, atinge o homem na qualidade disto ou daquilo²¹⁶ e, por isso, talvez mais abstrata e conceptual. Por outro lado, a relação de próximos seria aquela onde se torna imprescindível a pessoalidade e humanidade no encontro e no relacionamento com outrem, livres de toda e qualquer mediação social; é o encontro cujo sentido não deriva de nenhum critério imanente à história²¹⁷. Mais ainda, a primeira categoria de relação é aquela em que reconhece a Parábola do Samaritano e a profecia

²¹⁵ Cf. Kant, 77.

²¹⁶ Cf. Ricoeur, *História e Verdade*, 102.

²¹⁷ Cf. Ricoeur, 110.

do juízo final tão somente como fenómenos de sobrevivência de mentalidade, enquanto a categoria de próximos será apenas e só uma forma de relação prescrita²¹⁸. Neste sentido, quer o autor, quer o nosso relatório têm como objetivos comuns o regresso a uma relação de próximos, já que esta, pelo que vimos, implica relações de pessoalidade, mais do que proximidade, relação e comunicação. Implica, se quisermos, atos de amor e de caridade social, fomentando a amizade social e a fraternidade universal, alicerçadas no amor humano universal. Baseado no pensamento do autor, a nossa proposta versa sobre um tipo de relação que se tece e desenvolve nos interstícios das relações entre as pessoas. Ou seja, não basta apenas que as pessoas reconheçam a função social dos seus semelhantes, de uma forma abstrata e nominativa, mas que reconheça em cada pessoa um dinamismo particular, diferente de *mim*, que merece respeito, dignidade, valor, justiça e amor. Por estas razões, o reconhecimento do próximo com um valor absoluto e inalterável porque também é imagem real de Deus leva também a vê-lo como uma extensão de cada um de nós, diríamos. Por isso, uma relação de próximos é muito mais real, concreta e humana que uma relação de *socius*.

Ora, tendo em conta aquilo que foi referido acerca de EMRC mais acima acerca da sua natureza, finalidades e conteúdos, especificamente, a Unidade Letiva 1 do 9.º ano parece-nos que tem muito potencial para levar os alunos a contactar com estes princípios humanistas, a refletir sobre eles e, desejavelmente, colocá-los em prática, deixando de lado todo o tipo de visões egocêntricas, egoístas, centradas em si e no seu bem-estar, em benefício de uma abertura pura, desinteressada e gratuita ao próximo. Por estes motivos, no ponto seguinte, apresentaremos de forma mais concisa, aquilo que seria para nós a educação pelo serviço, evidenciada a partir da proposta de uma atividade subjacente a esta temática, a partir dos conteúdos que EMRC na Unidade Letiva 1 do 9.º ano mobiliza e das conclusões a que fomos chegando ao longo do itinerário investigativo. Além disso, o ensino escolar da religião, materializado através e na disciplina de EMRC pode emprestar às instituições de ensino e mesmo às finalidades educativas inúmeros contributos que, grosso modo, promovem a criação da base humanista prevista no PASEO e nos vários documentos orientadores que regulam o sistema de ensino.

3.2. Pedagogia do serviço: modelo de ação e intervenção na escola

Neste último ponto do relatório pretendemos arquitetar um modelo de ensino que, não só desloque o seu centro para a figura do aluno, mas também que permita uma aprendizagem mais

²¹⁸ Cf. Ricoeur, 103-04.

eficaz e duradoira dos conteúdos presentes na Unidade Letiva 1 do 9.º ano, objeto de abordagem ao longo do relatório. Tendo até ao momento revisto algumas chaves interpretativas desta Unidade Letiva, à luz da antropologia teológica e do paradigma do Bom Samaritano, conforme refletido pelo Papa Francisco na *Fratelli Tutti*, prosseguimos por apresentar um modelo de ação concreta, através do modelo da pedagogia pelo serviço

A educação pela ação ou, se quisermos, pelo exemplo é um modelo que na nossa opinião corporiza, e muito bem, as considerações tecidas ao longo deste Relatório. Lembrando ainda que esta modalidade educativa não prescinde, nem das letras e nem das virtudes, pois no seu conjunto, são essenciais para que haja uma aprendizagem significativa dos alunos e que, de alguma forma, esta noção é repercutida pelo perfil dos alunos, uma vez que compreende as aprendizagens como ferramentas para uma melhor integração e interação social, consciente, livre e humana, gerando assim, utilidade e significado para os próprios alunos. Posto isto, compreendemos que este tipo de educação se subordina ao próprio aluno, colocando nele a tónica, promovendo-o a sujeito ativo da sua aprendizagem, conferindo-lhe uma centralidade ímpar.

Neste encadeamento, aquilo que a educação pelo serviço sugere é a íntima relação entre o «trabalho voluntário na comunidade com a aprendizagem escolar. [...] uma interação entre o Programa, necessidades da comunidade e os próprios valores e referenciais da comunidade, numa estratégia de serviço»²¹⁹. Comunidade é entendida aqui como uma referência universalizável, na medida em que, pode ser a comunidade escolar, as famílias e a própria sociedade, conforme o estágio do desenvolvimento cognitivo. Isto é, «para os alunos mais pequenos será no contexto da própria comunidade escolar, para os alunos mais velhos poderá ter lugar na comunidade circundante à escola»²²⁰. A este respeito, as aprendizagens obtidas, quer sejam colocadas ao serviço da comunidade escolar, quer ao serviço de uma comunidade extraescolar, propiciam uma abertura ao próximo, fazendo uso da proximidade natural que compõe a natureza ontológica. Compreendemos então inúmeros benefícios através do uso deste método pedagógico, quer para a formação pessoal e intelectual do próprio aluno, quer para a própria instituição escolar. Para o aluno, porque, tratando-se no caso desta Unidade Letiva em concreto, aborda problemáticas reais e muito presentes no contexto da nossa experiência, existindo uma maior correlação com aquilo que o aluno pode experimentar em contexto da participação em ações de voluntariado. Além disso, fomenta a aprendizagem cooperativa, já que exige a participação de mais que um aluno e, por conseguinte, propicia a discussão de pontos de vista de um modo refletido e fundamentado. Por fim, contribui decisivamente para

²¹⁹ Carvalho, «Pressupostos epistemológicos e pedagógicos do desenvolvimento...», 57.

²²⁰ Carvalho, 57.

«enriquecer a aprendizagem dos alunos, tanto do ponto de vista das referidas competências sociais, morais, ou outras, como da aplicação de determinados conteúdos curriculares, tanto de índole humanística, como, até, científica»²²¹. Neste fragmento anteriormente citado reside então aquilo que, na nossa opinião, deverá estar na base da educação, as virtudes e as letras. A educação pelo serviço também empresta contributos significativos para a escola já que, por um lado, «coloca a ênfase tanto na aprendizagem que o aluno faz diretamente, como na aprendizagem do que significa responder às necessidades da comunidade que, de outra maneira, estariam omissas da vida da escola»²²². Além disso, permite-lhes ter uma voz ativa na sociedade, conferindo-lhes ainda, terem um desenvolvimento balizado pela consciência humanística e bondade²²³. Por outro lado, cultiva nos alunos a base humanista em que se funda o PASEO, reconhecendo em todas as pessoas que se fazem próximas dignidade plena e absoluta, em todos os momentos e nos diversos estágios da sua vida. Além disso, favorece a inclusão, algo que o Decreto-lei 54/2018, de 6 de julho, vem preconizar, na medida em que, impele a que cada aluno crie vínculos de relação direta com todas as pessoas que lhe são próximas, independentemente da sua condição social, geográfica, cultural, religiosa e política.

Tendo em conta os pressupostos assinalados acerca da pedagogia do serviço, anunciaremos uma proposta de atividade que, a nosso ver, deveria estar prevista nesta temática sobre a dignidade humana, pois poderá acontecer que os conteúdos não sejam suficientemente aprofundados, fiquem somente no campo das ideias, não façam sentido aos alunos e, em última instância, nem sequer cheguem aos próprios alunos.

Embora pudessem ser propostas várias ações de intervenção que se incluíam na pedagogia do serviço, optaremos por propor uma ação de voluntariado que se concretize num lar de idosos, embora a sua planificação não seja reproduzida no presente relatório por questões de metodologia. Os alunos durante o tempo que estivessem com os idosos deveriam ajudar na sua alimentação, higiene, criação de passatempos e escuta personalizada. Os grandes objetivos da atividade será tornar cada aluno e aluna aptos para o reconhecimento, em cada pessoa nos diversos estágios da sua vida, de valor intrínseco inviolável e dignidade absoluta. Fazendo memória das palavras de Immanuel Kant, cada pessoa é um fim em si mesma e, como tal, qualquer comportamento que não observe tal pressuposto, perverte flagrantemente o plano arquitetado por Deus para a criação. É importante para o efeito que, cada aluno se relacione com cada utente como um «outro eu», ou se quisermos, cuidar e respeitar como gostaria que

²²¹ SNEC, *Programa de EMRC 2014*, 158.

²²² SNEC, 158.

²²³ Cf. Carvalho, «Pressupostos epistemológicos e pedagógicos do desenvolvimento...», 58.

fosse feito a si mesmo. Porém, esta dinâmica de relação a alcançar deve ignorar em absoluto qualquer critério social, cultural, geográfico, religioso, entre outros.

Para a concretização destes pressupostos de relação é necessário que cada aluno esteja disponível para manter com cada utente uma relação direta, de face-a-face, tal como fez o Samaritano. Porém, pode nem sempre ser fácil porque obriga a que cada um de nós faça uso da sua abertura ao próximo, saia da zona de conforto, rotinas e se mantenha disponível para o encontro desinteressado e gratuito. Foi exatamente isso o que fez o Samaritano, nosso modelo de encontro e relação com o próximo, ou seja, podia simplesmente ter seguido viagem, a sua vida, os seus afazeres, a sua rotina, tal como os outros intervenientes. Todavia, quando viu aquilo que estava a acontecer inventou um paradigma de ação, estabeleceu uma relação direta pautada pelo amor gratuito e cuidado desinteressado. Aquilo que seria apenas mais um dia repleto de tarefas a cumprir e objetivos a alcançar resultou num momento em que foi feita toda a diferença na vida de uma pessoa, restituindo-lhe a sua dignidade primordial, natural e originária. Note-se ainda que o Samaritano não deu atenção à proveniência ou estatuto social do homem caído, muito menos ficou à espera de ser ressarcido. Também cada aluno pode fazer a diferença na vida de alguém, bastando apenas, para o efeito, manter-se disponível e atento às necessidades dos idosos, no caso, e criar, através das emoções e do diálogo, uma relação face-a-face, inventando paradigmas de ação que resultem no reconhecimento e valorização da dignidade que assiste a cada pessoa em todos os momentos da sua vida.

Estamos certos de que se a atividade interventiva se efetivar a partir dos pressupostos enunciados fará emergir relações de proximidade, por oposição à relação de *socius*. Pois a primeira relação é muito mais pessoal e destituída de mediações sociais, como tal, uma relação direta. Deste modo, a relação que pretendemos fazer emergir, através da ação de voluntariado, situa-se nos interstícios das relações humanas. Isto é, não se limita apenas à circunstância do momento, mas uma conduta, um comportamento, a adotar permanentemente nos diversos momentos.

Estamos certos de que a educação pela ação, materializada, no caso, pela ação de voluntariado, é muito mais eficaz do ponto de vista pedagógico, já que possibilita uma melhor transmissão dos conteúdos e assimilação das aprendizagens. Isto é, dada a sua natureza prática, os conteúdos ganham significado na sua aplicabilidade, o que faz com que não fiquem reféns do mundo das ideias, mas que, de facto, possam fazer sentido, e com isso, desenvolver as competências de relacionamento interpessoal e desenvolvimento pessoal e autonomia.

Conclusão

A nossa prática pedagógica concretizou-se na Escola Básica 2/3 de Lamações, pertencente ao AEDMII, sito em Braga, junto dos alunos do 5.º e 9.º ano de escolaridade.

No decorrer da realização da PES detetamos a existência de grande afluência ao uso de aparelhos eletrónicos nos intervalos das aulas, prática frequente que prejudicava, de alguma forma, a dinâmica relacional, fazendo com que as relações entre os pares fossem tendencialmente ténues. Posto isto, começamos a questionar sobre a modo como a EMRC, fazendo parte do currículo nacional poderia, através dos seus conteúdos, propor uma alternativa significativa de relacionamentos moldada pela abertura incondicional ao próximo, reconhecendo-lhe valor intrínseco inalienável. Daí que, através da estreita articulação com os conteúdos programáticos da Unidade Letiva 1 do 9.º ano, A dignidade da pessoa humana, desenvolvemos este itinerário investigativo, o qual foi estruturado a partir de três partes, que serão enunciadas seguidamente, bem como as principais conclusões extraídas de cada uma delas.

Na primeira parte do Relatório de estágio fizemos uma aproximação à contextualização da PES, naquilo que diz respeito ao lugar onde decorreu, bem como às turmas onde a mesma teve lugar. Consideramos pertinente especificar o tema da dignidade da vida humana, objeto de abordagem na PES e que serviu de base para a concretização do nosso itinerário investigativo, aludindo em especial à sua caracterização teológica. Isto é, verificamos a existência de uma grande proximidade entre os princípios básicos do tema da dignidade da vida humana com a antropologia bíblica, naquilo que diz respeito ao valor intrínseco e inalienável que cada pessoa possui. Posteriormente, realizamos algumas aproximações à metodologia levada a cabo na concretização da PES, quer naquilo que diz respeito à gestão da sala de aula, quer à seleção dos recursos e resultados expectáveis. Depois de termos experimentado a metodologia que coloca o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, consideramos que este modelo se revelou eficaz, do ponto de vista pedagógico, já que os alunos, quando estimulados, participavam assertivamente com intervenções muito ricas para o encadeamento da aula, o que se revelava um claro indicador do acompanhamento dos conteúdos, no caso, a temática da dignidade humana do 9.º ano, que serviu de base para a delineação do itinerário investigativo. Acresce ainda o facto de que os conteúdos de EMRC não serem abstratos, mas que fazem parte da nossa experiência quotidiana, o que faz com que possam oferecer sentido e utilidade para os alunos e, por isso, captar mais eficazmente a sua atenção.

Posto isto, concluímos que sem a EMRC, pode estar comprometida uma educação integral suficientemente abrangente de todas as dimensões constituintes da pessoa, isto é, a natureza pessoal, social e espiritual. Por isso, tendo esse dado presente, a disciplina de ensino da religião em muito pode contribuir para a formação dos alunos. Mais ainda, um modelo educativo que fomente a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem poder-se-á revelar mais eficaz do ponto de vista pedagógico, uma vez que, os alunos tiveram de refletir sobre a temática da dignidade humana e sobre os atentados que lhes são desferidos, entre os quais, preconceitos, ideologias racistas, xenófobas, aborto, eutanásia e pena de morte. Neste encadeamento, uma vez que os conteúdos apresentam e tratam de problemáticas muito reais e próximas da experiência dos alunos, de uma maneira geral, levou a que captassem a sua atenção, despertando-os para uma descoberta de si e do mundo, potencializando a formação da sua identidade. Além disso, ao longo da PES retivemos que, na atividade profissional de docente de EMRC, não apenas seja tido em conta o cumprimento das planificações e a abordagem de todo o programa curricular, mas que o docente se certifique que os conteúdos revelaram sentido e estão a ser acompanhados pelos alunos, ou seja, monitorizar o processo ensino/aprendizagem de modo frequente.

Na segunda parte do Relatório, tendo em conta aquilo que pretendíamos evidenciar, ou seja, as correlações existentes entre a intencionalidade pedagógica dos conteúdos e a natureza de EMRC, optamos por fazer uma aproximação ao conteúdo dos principais diplomas orientadores através dos quais o atual sistema de ensino se rege. Prosseguimos por fazer uma incursão expositiva e reflexiva do conteúdo presente no PASEO, pois consideramos que seria indispensável, já que todas as decisões curriculares e pedagógicas devem encaminhar o aluno para convergir com aquilo que é expectável no final dos 12 anos. Portanto, tendo em conta aquilo que desenvolvemos no Relatório, o PASEO apresenta-se então como um ponto de chegada para o qual todas as decisões curriculares e pedagógicas devem confluir. Nesse sentido, interpõe-se então a necessidade de desenvolver nos alunos Conhecimentos, Capacidades e Atitudes que, no seu conjunto, formam as competências indispensáveis ao aluno atingir no final dos 12 anos de escolaridade obrigatória. Por uma questão metodológica, motivada pelos objetivos que pretendíamos alcançar, apenas demos mais destaque à competência que previa o relacionamento interpessoal e à competência do desenvolvimento pessoal e autonomia. A primeira, por visar garantir que o aluno adquira conhecimentos que lhe permitam uma mais ampla integração e interação social; e a segunda, por compreender a harmonização das aprendizagens com o comportamento do aluno. Percecionamos, então que, o referido documento assenta na formação de um perfil de aluno de base humanista, onde o reconhecimento de valor e dignidade a todas as pessoas devem estar presentes no âmbito das

relações pessoais. Neste encadeamento lógico, consideramos salutar transpor em linhas gerais os conteúdos do Decreto-lei 54/2018, de 6 de julho, e o Decreto-lei 55/2018, de 6 de julho. O primeiro, por compreender medidas de suporte à aprendizagem e valorizar a diversidade, e por extensão, a inclusão escolar, colocando a tónica no próprio aluno; o segundo, por consolidar o currículo dos ensinos básico e secundário. Quer um, quer outro, são de extrema relevância, já que conferem coordenadas de orientação para as próprias instituições de ensino. Além disso, a sua abordagem deve ser integrada, pois um não pode ser tomado independentemente do outro, já que, intercetam pontos de interdependência, fundamentalmente medidas de suporte à aprendizagem que valorizam o sucesso maximizado. Não obstante, embora o primeiro diploma supracitado enfatize a necessidade de cultivar perspetivas de igualdade escolar, o segundo, para além de reestruturar o currículo de ensino do básico e secundário, coloca a tónica na necessidade de orientar o aluno para as competências plasmadas no PASEO. Por isso, inferimos que ambos os documentos prescritores colocam o relevo no próprio aluno, naquilo que diz respeito à valorização das suas potencialidades, inclusão e maximização do sucesso escolar, acesso ao currículo, igualdade de oportunidades e formação do perfil desejável de aluno.

Neste sentido, compreendemos que todos os documentos orientadores das instituições de ensino representam desafios que são lançados às próprias escolas. Por outro lado, existe uma resposta local das instituições de ensino consolidada no Projeto Educativo, daí que também no decorrer do itinerário investigativo tenha sido congruente a sua exploração, concretamente o do Agrupamento de Escolas Dona Maria II, já que foi aí que se desenvolveu a nossa PES. Depois de uma breve análise sobre o conteúdo do mesmo, depreendemos uma subscrição na íntegra do conteúdo dos documentos orientadores. Também o referido Agrupamento se orienta pela inclusão escolar, centralidade do aluno, igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, promoção do sucesso escolar alargado e valorização das competências próprias do aluno. Através destes princípios, o projeto identitário do Agrupamento visa, fundamentalmente, cultivar nos alunos uma base humanista, cujos princípios estruturantes, assim o defendemos, devem ser balizados pelo reconhecimento da inviolabilidade e valor presente em cada vida humana, em plena harmonia com os princípios presentes no PASEO, ou seja, consciencialização da existência de dignidade e valor no próximo. Do mesmo modo, uma vez que as AE agregam núcleos indispensáveis de conhecimentos aos alunos adquirir para alcançarem o PASEO, consideramos conveniente proceder a uma releitura das mesmas. Foi-nos possível deduzir que os princípios gerais previstos no PASEO são alcançados a partir destes núcleos essenciais de conhecimentos. Daí que todas as AE de todas as áreas do conhecimento devem ser tomadas em conjunto para a formação plena de todas as áreas de competências previstas no perfil dos alunos; caso contrário, o perfil do aluno no final dos 12 anos ficará

incompleto. Por essa razão, conclui-se que também as AE de EMRC devem ser tidas em atenção, por contribuírem, não só para a formação plena do aluno, mas também porque orientam o aluno para o PASEO, concretamente aquelas que dizem respeito à Unidade Letiva 1 do 9.º ano, A dignidade da vida humana, uma vez que foi objeto de estudo ao longo do presente Relatório.

Nesta segunda parte do Relatório, concluímos então que a EMRC pode emprestar à formação do próprio aluno e à própria instituição de ensino inúmeros contributos, que foram explorados posteriormente. Ou seja, tendo a EMRC e os contributos que mobiliza o próprio aluno no centro da sua abordagem curricular e pedagógica, acaba por concretizar na globalidade os princípios dos documentos orientadores. Com efeito, o PASEO, ao estabelecer coordenadas essenciais a respeito do perfil desejado de aluno, prevendo o desenvolvimento de saberes científicos que lhe permitem uma melhor integração social, pautada pelo reconhecimento da dignidade humana a cada pessoa, está, amplamente, em consonância com aquilo que EMRC pretende, concretamente naquilo que diz respeito à Unidade Letiva 1 do 9.º ano, ou seja, promover no aluno uma base humanista, vertido numa aproximação relacional que se concretize em modelos de relação depurados de ódios, discriminações, e de tudo aquilo que possa perverter a dignidade humana presente em cada pessoa. Também os Decretos-lei 54/2018 e 55/2018 enfatizam as suas prioridades na figura do aluno, na igualdade e integração escolar. Nesse sentido, a EMRC, através dos conteúdos que ministra, é das poucas disciplinas, senão a única, que contribui para a concretização dos princípios patentes nos anteriores diplomas, pois promove uma base humanista, inclusão e igualdade escolar. Concluímos ainda que a disciplina de EMRC, pode favorecer as instituições de ensino já que, sendo o Projeto Educativo uma resposta local aos desafios gerais, auxilia em larga escala a escola a convergir com os princípios orientadores do sistema de ensino, através da mobilização de conteúdos que colocam o aluno no centro, consciencializando-o da dignidade em cada pessoa, apresentando-lhe um modelo de comportamento relacional pautado pela inclusão e igualdade. Além disso, a EMRC pretende que cada aluno adquira sólidos conhecimentos de relação, superando por isso, a ética individualista, que o ajudem a integrar a sociedade, e participar nela de acordo com os princípios e valores propostos pela mundividência cristã, de forma livre, consciente e ativa durante toda a sua existência, nas várias situações da sua vida e não apenas durante os 12 anos de escolaridade obrigatória.

A terceira parte do itinerário investigativo, revestiu-se de grande preponderância já que mobilizou muito daquilo que foi abordado anteriormente e acrescenta alguns outros tópicos fulcrais para a proposta pedagógica que pretendemos delinear.

Começamos por localizar a EMRC no sistema de ensino. Para tal, remontamos, inevitavelmente aos fundamentos legais que justificam a sua presença. Retivemos que aquilo que esteve na origem da sua presença no sistema de ensino deve-se à íntima relação existente entre a religião e a cultura no perfilamento da identidade portuguesa. Por esse motivo, a EMRC corporiza no mundo educativo essa estreita relação. No entanto, o documento que nos pareceu crucial para objetivação da presença do ensino da religião no sistema de ensino é a Concordata de 2004, assinada entre a Santa Sé e o Estado Português. Tivemos ainda presente a abordagem ao Decreto-lei 70/2013, de 23 de maio, e o Decreto-lei 55/2018, de 6 de julho, já que, o primeiro estabelece o regime legal pelo qual a EMRC se orienta, e o segundo, por espelhar todo o trabalho colaborativo entre as entidades eclesiais responsáveis e o Estado Português, e consolidar o currículo de EMRC integrado no currículo nacional. Ao explorarmos o desenvolvimento da integração curricular de EMRC, concluímos que apresenta elevada pertinência no concerto curricular por operar muitos dos princípios fundamentais da educação, cristalizados na LBSE, nomeadamente naquilo que diz respeito ao respeito pela opinião pessoal, ao desenvolvimento integral de todas as dimensões da pessoa e democratização do ensino. Isto é, cada aluno nas aulas de EMRC é totalmente livre de verbalizar o seu ponto de vista, ser escutado, independentemente da sua proveniência e crença, porque aquilo que mais releva é o desenvolvimento de todas as suas dimensões. Por estas razões, compreendemos o contributo que EMRC oferece ao sistema de ensino.

Uma vez que aquilo que está no centro dos conteúdos de EMRC, concretamente no que concerne à Unidade Letiva 1 do 9.º ano, é o próprio aluno, consideramos indispensável uma aproximação aos princípios básicos que estão na base de ser pessoa, ou seja, uma leitura teológica do conceito de pessoa humana. Para a concretização destes objetivos consideramos relevante uma abordagem na perspetiva judaico-cristã, e posteriormente, na perspetiva do Concílio Vaticano II. Nesta abordagem preliminar ao conceito de pessoa deparámo-nos com a perspetiva do ser humano enquanto criatura amada por Deus. Concluímos que este princípio confere ao ser humano um estatuto muito importante porque tem inscrita no seu coração uma marca de Deus. Por estes motivos, cada pessoa, única e irrepitível, é manifestamente importante, com um valor absoluto intrínseco, que merece reconhecimento, princípios antropológicos que são repercutidos nos documentos do Concílio Vaticano II. Neste sentido, após uma incursão pela antropologia teológica, retivemos que há uma forte complementaridade entre este valor absoluto que habita em cada pessoa, fruto do facto de ser criatura amada de Deus, e a dignidade que a temática central do Relatório, a dignidade humana, nos apresenta. Por isso, concluímos que cada pessoa, na perspetiva antropológica cristã, pelo facto de ser criatura de Deus, goza de inestimável valor e dignidade, e como tal, um fim em si mesmo e

nunca como um meio, princípio aludido com bastante frequência na encíclica *Fratelli Tutti*. Além disso, após a abordagem à antropologia bíblica, concluímos que é habitada por dois dinamismos de relação, ou seja, um que a torna dependente de Deus; outro, que lhe abre a possibilidade de criar relações com os seus semelhantes. Por isso, o conceito é fortemente conotado com o princípio da comunicação, da relação e abertura ao próximo.

É através da consciencialização do princípio da abertura natural ao próximo e dignidade inesgotável da pessoa que propomos uma atividade de intervenção na escola, tendo como modelo a proximidade relacional proposta na parábola do Bom Samaritano. Através deste modelo de relação enfatizado na parábola, e retomado pela *Fratelli Tutti*, compreendemos que o próximo, termo distinto de *socius*, é merecedor de disponibilidade da parte de cada um de nós, alheada de qualquer critério geográfico, social ou cultural, antes pautada pelo amor universal e fraternidade. Por oposição ao termo *socius*, fica claro que não basta apenas estar posicionado ao lado do nosso semelhante, pois é necessário ver nele um próximo, semelhante a nós, merecedor de valor, relação e cuidado. Neste sentido, a relação que propomos, não se centra apenas na proximidade existente com o próximo, mas nos interstícios existentes entre as pessoas.

Através do convite ao reconhecimento de dignidade em cada pessoa, endereçado pela Unidade Letiva 1 do 9.º ano, A dignidade da vida humana, também repercutido na Parábola do Bom Samaritano e na encíclica *Fratelli Tutti*, apresentamos uma modalidade pedagógica mobilizadora destes conteúdos que poderá ser mais consonante com aquilo que pretendemos, ou seja, que faça sentido e que tenha significado para os alunos, repercutindo-os na sua vida quotidiana, mesmo depois da sua saída da escola. Por isso, o modelo de que falamos é a pedagogia pelo serviço, ou se quisermos, educação pela ação, onde os alunos terão de adotar paradigmas concretos de relação, através de uma ação de voluntariado que coloque as aprendizagens obtidas ao serviço da comunidade, desenvolvendo competências sociais que possibilitem uma eficaz integração social. A partir daqui concluímos que a compreensão, pelos alunos, das noções de dignidade e de cada pessoa como um fim, previstas na Unidade Letiva 1 do 9.º ano, na parábola do Bom Samaritano e retomadas na *Fratelli Tutti*, são extremamente importantes na medida em que promovem no aluno uma base de conhecimentos que permite levá-lo a contactar com os princípios advogados pela mundividência cristã, mas também porque em muito contribui para orientar o aluno para a aquisição das áreas de competências previstas no PASEO, especificamente a do relacionamento interpessoal e desenvolvimento pessoal e autonomia.

Por estas razões concluímos que a EMRC, mais do que evidenciar uma alternativa de relações sociais renovada, pautada pelo amor universal e reconhecimento do valor incalculável que

habita em cada pessoa, interpela os alunos a concretizar essa alternativa, mostrando o significado e a utilidade dessas mesmas aprendizagens, no caso, o reconhecimento da dignidade humana.

Para terminar, gostaríamos de deixar uma nota acerca das vias de desenvolvimento futuro a respeito da lecionação dos conteúdos relacionados com o tema da dignidade humana. Inferimos, durante o itinerário de investigação, que a pedagogia do serviço incorre no risco de uma eficácia pedagógica pontual e fortuita. Isto é, poder-se-á abordar a temática de várias formas, mas admitimos o risco de ficar retida no campo das intenções e das ideias. Por isso, propomos que, associada à abordagem curricular desta Unidade Letiva, ou seja, A dignidade da vida humana, esteja prevista uma atividade de intervenção na escola, corporizada, por exemplo, numa ação de voluntariado de carácter regular e contínuo, em que os alunos possam dar utilidade e significado aos conteúdos, gerando uma perfeita harmonização entre programa, aluno, comunidade envolvente e sociedade.

Face ao exposto, apraz-nos evidenciar que os conteúdos que EMRC mobiliza, especificamente a Unidade Letiva 1 do 9.º ano, não são inertes, antes mobilizadores, porque compreendem a globalidade da pessoa humana, nos seus vários âmbitos. Neste sentido, colocam em diálogo a fé e a cultura, ou seja, através dos princípios e valores da mundividência cristã a apresentar e desenvolver nos alunos, procura olhar a realidade numa chave de leitura crente. Por meio da temática da dignidade, procura, concretamente, cultivar a competência dos relacionamentos interpessoais, reconhecendo valor absoluto e incalculável ao próximo, e a competência do desenvolvimento pessoal e autonomia, através da operacionalização das aprendizagens no quotidiano da sua vida. É justamente a partir destes princípios que a EMRC, através dos conteúdos, natureza e finalidades, promove o desenvolvimento da base humanista, prevista no PASEO.

Bibliografia

Estudos e ensaios

Ambrósio, Juan. «Finalidades, Domínios de Aprendizagem e Metas Curriculares: Programa de EMRC, edição de 2014». *Pastoral Catequética*, n.º 31-32 (janeiro/agosto 2015): 63- 81.

Boff, Leonardo. «O cuidado essencial: princípio de um novo ethos». *Inclusão Social* 1, n.º 1 (março- outubro 2005): 28- 35.

Carvalho, Cristina Sá. «Pressupostos epistemológicos e pedagógicos do desenvolvimento curricular em EMRC, edição de 2014». *Pastoral catequética- revista de catequese e educação*, n.º 31/32 (janeiro/agosto 2015): 29-61.

Conferência Episcopal Portuguesa. «Educação Moral e Religiosa Católica- Um valioso contributo para a formação da personalidade». *Pastoral catequética- revista de catequese e educação*, n.º 5 (abril 2006): 7- 16.

Correia, P. José Frazão. «A radicalidade de um projeto educativo de matriz católica- o desafio de ser grão de mostarda». *Pastoral catequética- revista de catequese e educação*, n.º 34/35 (agosto 2016): 53-63.

Domingues, Bernardo. «Em que consiste a dignidade da pessoa humana». *Humanística e Teologia* 11, n.º 2 (maio 1990): 151- 170.
<https://doi.org/10.34632/humanisticaeteologia.1990.3652>.

Duque, Eduardo e José Durán Vázquez. «Quanto interessa a religião católica aos jovens? Um estudo a partir do caso português». *Cultura e Religión* 14, n.º 2 (julho- dezembro 2020): 17-35. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-47272020000200103>.

Duque, João. «Do sentimento de si ao sentimento do outro». *Theologica* 46, n.º 1 (janeiro 2011): 15- 29. <https://doi.org/10.34632/theologica.2011.2137>.

———. «Sobre a educação integral do ser humano». *Pastoral catequética- revista de catequese e educação*, n.º 26 (maio/agosto 2013): 11- 21.

———. «Utopias neognósticas do pós-humano na cibercultura. Para uma leitura filosófico-teológica». *Perspetiva Teológica* 48, n.º 1 (janeiro- abril 2016): 163- 182. <https://doi.org/10.20911/21768757v48n1p163/2016>.

Lopes, P. José Manuel. «A educação: uma missão vivida com-paixão». *Pastoral catequética- revista de catequese e educação*, n.º 34-35 (janeiro/agosto 2016): 13- 52.

Messias, Teresa. «Espiritualidade cristã e identidade crente nas culturas juvenis». *Communio- Revista Internacional Católica*, n.º 1 (janeiro 2012): 113- 128.

Moita, Fernando. «A missão do professor de EMRC no contexto da escola atual». *Pastoral catequética- revista de catequese e educação*, n.º 26 (maio/agosto 2013): 53- 74.

Moreira, Carlos. «O ensino escolar da religião e a finalidade cultural da educação». *Humanística e Teologia* 34, n.º 1 (janeiro 2013): 179- 214. <https://doi.org/10.34632/humanisticaeteologia.2013.9079>.

Moura, Rui. «O conceito de autonomia de Escola: algumas reflexões». *Educare/Educere*, n.º 7 (1999): 85- 94.

Nunes, D. Tomaz Silva. «Sobre as finalidades de Educação Moral e Religiosa Católica». *Pastoral catequética- revista de catequese e educação*, n.º 5 (abril 2006): 75- 80.

Patrício, Manuel Ferreira. *A formação de professores à luz da lei de bases do sistema educativo*. Lisboa: Texto Editora, 1987.

Pereira, Gorete. «Educação para a Democracia: a coerência entre o discurso e a realidade». Em *(Contra) Tempos de Educação e Democracia, Evocando John Dewey*, editado por Carlos Nogueira Fino e Jesus Maria Sousa, 101- 111. Funchal: Centro de Investigação em Educação, 2017.

Privitera, Salvatore. «O valor “vida”: Dom de Deus- Responsabilidade do homem». *Humanística e Teologia* 18, n.º 2-3 (maio 1997): 211- 218. <https://doi.org/10.34632/humanisticaeteologia.1997.6719>.

Roldão, Maria do Céu. «*Gestão Curricular: Para a autonomia das escolas e dos professores*». s. l.: Direção-Geral de Educação, 2018.

Sá, Patrícia e Fátima Paixão. «Competências-chave para todos séc. XXI: orientações emergentes do contexto europeu». *Interações* 11, n.º 39 (março 2016): 243- 254. <https://doi.org/10.25755/int.8735>.

Sampaio, Jorge. «Valorizar a diversidade como fator de inclusão. A perspetiva da aliança das Nações». Em *Diversidade e Equidade em Educação*, editado por Conselho Nacional de Educação, 21- 29. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2012.

Sousa, Jesus Maria. «Educação e Democracia: Utopia por realizar?». Em *(Contra) Tempos de Educação e Democracia, Evocando John Dewey*, editado por Carlos Nogueira Fino e Jesus Maria Sousa, 7- 20. Funchal: Centro de Investigação em Educação, 2017.

Teixeira, Alfredo. «A cultura religiosa na escola». *Pastoral catequética- revista de catequese e educação*, n.º 5 (abril 2006): 41- 67.

Fontes e documentos

Arends, Richard. *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGRAW-HILL, 1995.

Cabral, Roque. *Temas de Ética*. Braga: Universidade Católica Portuguesa, 2003.

Coimbra, Leonardo. *O Criacionismo. Esboço dum sistema filosófico*. Porto: Renascença Portuguesa, 1912.

De la Fuente, Eloy Bueno. *La Revolución Antropológica: Más allá del Humanismo...?*. Burgos: Fonte, 2020.

De la Peña, Juan Ruiz. *Imagen de Dios: Antropología teológica fundamental*. Burgos: Sal Terrae, 1988.

Heidegger, Martin. *Ser e Tempo*. Traduzido por Márcia Schuback. Petrópolis: Vozes, 2005.

Kant, Immanuel. *Fundamentação Metafísica dos costumes*. Traduzido por Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.

Ministério da Educação, e Guilherme d'Oliveira Martins (coord), eds. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória- V. Consulta Pública*. s. l.: Editorial do Ministério da Educação e Ciência, 2017.

Ministério da Educação, e Guilherme d'Oliveira Martins (coord), eds. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. s. l.: Editorial do Ministério da Educação e Ciência, 2017.

Novo, Jorge, António Machado e António Pinto. *Civilização do Amor: Manual do ensino secundário de Educação Moral e Religiosa Católica*. Lisboa: Secretariado Nacional de Educação Cristã, 2022.

Portugal, Maria Margarida, José Luís Dias e Michael Fernandes. *Queremos Ser!: Manual do 9.º ano de Educação Moral e Religiosa Católica*. Lisboa: Secretariado Nacional de Educação Cristã, 2023.

Rahner, Karl. *Curso Fundamental Sobre a Fé: introdução ao conceito de cristianismo*. Traduzido por Alberto Costa. São Paulo: Paulinas, 1989.

Ricoeur, Paul. *História e Verdade*. Traduzido por F. A. Ribeiro. São Paulo: Editora Forense, 1968.

Secretariado Nacional de Educação Cristã. *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*. Moscavide: Fundação SNEC, 2007.

Secretariado Nacional de Educação Cristã. *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*. Moscavide: Fundação SNEC, 2014.

Legislação

Assembleia da República. «Lei n.º 46/86, de 14 de outubro». Em *Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14*. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda, 1986. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>.

Gabinete do Secretário de Estado da Educação. «Despacho n.º 9311/2016, de 21 julho». Em *Diário da República n.º 139/2016, Série II de 2016-07-21*. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda, 2016. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/9311-2016-75007396>.

———. «Despacho n.º 6478/2017, de 26 julho». Em *Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26*. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda, 2017. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>.

———. «Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho». Em *Diário da República n.º 138/2018, 1.º Suplemento, Série II de 2018-07-19* (Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda, 2018), <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>.

———. «Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho». Em *Diário da República n.º 138/2018, Série II de 2018-07-19*. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda, 2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>.

Ministério da Educação. «Decreto-lei 323/83, de 5 julho». Em *Diário da República n.º 152/1983, Série I de 1983-07-05*. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda, 1983. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/323-1983-452971>.

———. «Decreto-lei 75/2008, de 22 de abril». Em *Diário da República n.º 79/2008, Série I de 2008-04-22*. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda, 2008. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>.

———. «Decreto-lei 70/2013, de 23 de maio». Em *Diário da República n.º 99/2013, Série I de 2013-05-23*. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda, 2013. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/70-2013-261111>.

Presidência da República. «Decreto 80/2004, de 16 de novembro». Em *Diário da República n.º 269/2004, Série I-A de 2004-11-16*. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda, 2004. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-presidente-republica/80-2004-551186>

Presidência do Conselho de Ministros. «Decreto-lei 54/2018, de 6 julho». Em *Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06*. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda, 2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>.

———. «Decreto-lei 55/2018, de 6 julho». Em *Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06*. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda, 2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>.

Magistério da Igreja

Acta Congregatio Pro Doctrina Fidei. «Instructio de Observantia Erga Vitam Humanam Nascentem deque Procreationis Dignitate Tuenda». AAS 80 (1988): 70- 102.

Acta Francisci PP. «Fratres omnes: De fraternitate et sociali amicitia». AAS 112, n.º 11 (2020): 969- 1074.

Acta Ioannis Pauli PP. II. «Litterae Encyclicae “Evangelium Vitae”». AAS 87 (1995): 401- 522.

Concilium Oecumenicum Vaticanum II. «Constitutio Pastoralis de Ecclesia in Mundo Huius Temporis “Gaudium et Spes”». AAS 58 (1966): 1025- 1120.

Concilium Oecumenicum Vaticanum II. «Declaratio De Educatione Christiana “Gravissimum Educationis”». AAS 58 (1966): 728- 739.

Documentos da internet

Agrupamento de Escolas Dona Maria II. «Projeto educativo 2022-2026». Acedido a 10 de julho de 2024. <https://aedonamaria.pt/content/projeto-educativo>.

Agrupamento de Escolas Dona Maria II. «Escola Básica de Lamações». Acedido a 16 de julho de 2024. <https://aedonamaria.pt/content/escola-basica-de-lamacoes>.























Comissão Episcopal da Educação Cristã Doutrina da Fé. «Aprendizagens Essenciais/Programa de Educação Moral e Religiosa Católica». Acedido a 16 de outubro de 2024. <https://www.educris.com/v3/centrorecursos/emrc/aprendizagens-essenciais/3167-aprendizagens-essenciaisprograma>.










Dicastério para a Doutrina da Fé. «Declaração *Dignitas Infinita* sobre a dignidade humana». Acedido a 11 de janeiro de 2025». https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_dof_doc_20240402_dignitas-infinita_po.html.

Pordata. «Sensos de 2021». Acedido a 17 de julho de 2024. <https://www.pordata.pt/municipios>.





















Anexos

























Anexo 1: Kahoot sobre a importância que cada pessoa tem

1 - Quiz		
Do latim, «dignidade», significa...		30 seg.
	Virtude, honra, obrigação	×
	Satisfação, honra, consideração	×
	Virtude, honra, consideração	✓
	Direito, virtude, consideração	×
2 - Quiz		
Pelo simples facto de sermos pessoas todos...		30 seg.
	... gozamos de igual dignidade	✓
	... devíamos ser como o Cristiano Ronaldo	×
	... devíamos saber cantar	×
	... temos de desrespeitar as outras pessoas	×
3 - Quiz		
Para os crentes, Deus é ...		30 seg.
	Um artista de música Rock	×
	Origem e fonte da vida	✓
	Exemplo de imperfeição	×
	Um jogador famoso de futebol	×
4 - Quiz		
Para os crentes a vida é...		30 seg.
	...algo que se deve maltratar sempre que possível	×
	algo sem qualquer relevância	×
	um dom gratuito e como tal tem de ser paga	×
	um dom gratuito de Deus	✓
5 - True or false		
Cada um de nós é único e a nossa dignidade é inalienável ...		30 seg.
	Verdadeiro	✓
	Falso	×
6 - True or false		
Aqueles pessoas que estão no estado em que a nota (da aula passada) estava quando caída no chão não têm dignidade...		30 seg.
	Verdadeiro	×
	Falso	✓
7 - True or false		
Deus quer que lhe paguemos a nossa vida?		30 seg.
	Verdadeiro	×
	Falso	✓

8 - True or false		
Qualquer pessoa se originou a si mesma e se justifica por si só a sua existência...		30 seg.
 Verdadeiro		✗
 Falso		✓
9 - True or false		
O decálogo (dez mandamentos) codifica o respeito pela vida em todas as dimensões da pessoa humana...		30 seg.
 Verdadeiro		✓
 Falso		✗
10 - True or false		
A vida é um direito primordial porque sem ele os demais direitos da pessoa não existiriam?		30 seg.
 Verdadeiro		✓
 Falso		✗

Anexo 2: Kahoot sobre a globalidade dos conteúdos programáticos

1 - Quiz		
O dom supremo da vida humana...		20 seg.
 não exige respeito nem agradecimento.		✗
 consiste no património e na virtude da pessoa		✗
 tem, na perspectiva religiosa, origem em Deus.		✓
 é um bem que exige respeito, desleixo e delicadeza.		✗
2 - Quiz		
A dignidade da pessoa humana...		20 seg.
 nasce com o ser humano e vai-se alterando ao longo da vida.		✗
 é um valor que se pode perder.		✗
 consiste no que a pessoa tem ou faz.		✗
 é igual para todas as pessoas e nunca se altera ao longo da vida.		✓
3 - Quiz		
A vida humana é o valor primordial porque...		20 seg.
 a vida é a condição de possibilidade de vivência de todos os direitos.		✓
 com vida está assegurada a concretização de todos os direitos humanos.		✗
 sem vida é possível viver qualquer outro valor.		✗
 a vida é um valor absoluto.		✗
4 - Quiz		
A dignidade da vida humana...		20 seg.
 não necessita de ser cuidada.		✗
 sofreu vários atentados ao longo da história da humanidade.		✓
 não assistiu a progressos ao longo da história da humanidade.		✗
 teve sempre insignificância histórica.		✗

5 - Quiz		
São exemplos de defesa da vida e da dignidade humana...		20 seg.
	juramento de Hipócrates e Declaração Universal dos Direitos Humanos.	✓
	preconceito e discriminação.	✗
	legislação a favor do aborto e da eutanásia.	✗
	racismo e violência.	✗
6 - Quiz		
O juramento de Hipócrates pretende...		20 seg.
	promover desenvolvimento económico e social.	✗
	garantir a ausência de dor.	✗
	divulgar as leis dos países.	✗
	defender a vida humana.	✓
7 - Quiz		
A finalidade mais importante da DUDH e da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia é...		20 seg.
	sustentar o património e o bem comum.	✗
	apresentar medidas concretas para proteger as minorias.	✗
	promover o desenvolvimento socioeconómico dos povos.	✗
	defender a dignidade garantindo os direitos e a liberdade das pessoas.	✓
8 - Quiz		
A Constituição da República Portuguesa, lei fundamental de Portugal...		20 seg.
	afirma a inviolabilidade da vida humana.	✓
	defende a pena de morte.	✗
	declara que cada cidadão é diferente perante a lei.	✗
	determina que cada pessoa tem diferente dignidade social.	✗
9 - Quiz		
A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi proclamada em...		20 seg.
	10 de dezembro de 1968.	✗
	10 de dezembro de 1918.	✗
	10 de dezembro de 1948.	✓
	10 de dezembro de 2000.	✗
10 - Quiz		
Jesus disse "Eu sou o bom pastor"...		20 seg.
	porque os pastores protegem as ovelhas.	✗
	porque a pastorícia era uma atividade fundamental.	✗
	porque as ovelhas não sobrevivem sem pastor.	✗
	porque deu a sua vida para salvar a humanidade.	✓

11 - Quiz

Grupos minoritários em desvantagem social...

20 seg.

- são conjuntos de pessoas com poder económico. ✗
- são conjuntos de pessoas com poder político. ✗
- são, por exemplo, estrangeiros, idosos ou doentes terminais. ✓
- são, por exemplo, juizes, banqueiros ou médicos. ✗

12 - Quiz

O preconceito...

20 seg.

- é um pensamento imaginado, justificado e racional. ✗
- é uma ideia pré-concebida, baseada na ignorância. ✓
- é um meio de valorizar a diferença e a complementaridade. ✗
- conduz à adoção de comportamentos defensivos e promotores de paz. ✗

13 - Quiz

O racismo é...

20 seg.

- uma forma de valorizar a diferença e a complementaridade. ✗
- uma atitude justificável porque capaz de ordenar a vida social. ✗
- uma doutrina que premeia algumas etnias humanas e valoriza a sua dignidade. ✗
- a convicção de que as etnias superiores têm mais direitos que as inferiores ✓

14 - Quiz

A xenofobia é...

20 seg.

- uma aversão às pessoas estrangeiras. ✓
- o mesmo que fraternidade. ✗
- uma atitude justificável porque capaz de ordenar a vida social. ✗
- uma teoria associada às pessoas que não possuem a mesma cor de pele. ✗

15 - Quiz

Estalinismo, Nazismo e Apartheid são...

20 seg.

- episódios de enorme crueldade, originados pelo preconceito e racismo. ✓
- formas de tirania com o objetivo de dignificar todos os povos. ✗
- ideologias que apesar de segregar as pessoas, respeitaram os direitos. ✗
- exemplos de regimes que defenderam a dignidade da vida humana. ✗

16 - Quiz

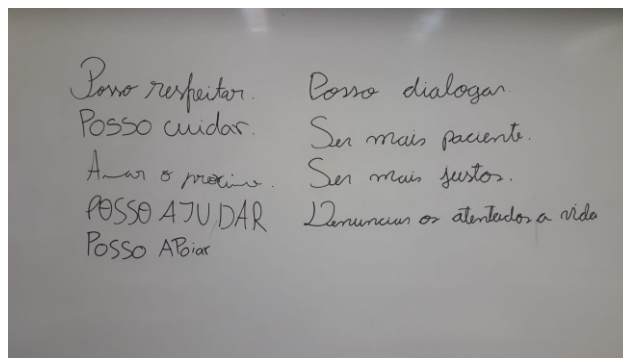
A Parábola do Bom Samaritano...

20 seg.

- evidencia a solidariedade de um samaritano e de 2 profissionais da religião ✗
- salienta a grandeza da dignidade humana e o cumprimento das regras. ✗
- retrata, sacerdote, o próprio Jesus que veio salvar a humanidade. ✗
- desafia a valorizar a vida tornando-se próximo de quem precisa. ✓

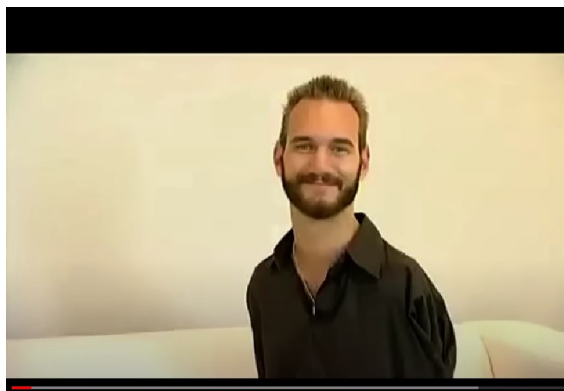
17 - Quiz		20 seg.
O início da vida humana, na perspectiva da Igreja, acontece...		
<input type="checkbox"/>	quando o coração do embrião começa a bater.	✗
<input type="checkbox"/>	no momento do parto.	✗
<input checked="" type="checkbox"/>	no momento da fecundação.	✓
<input type="checkbox"/>	quando se inicia a atividade cerebral.	✗
18 - Quiz		20 seg.
A Igreja rejeita as práticas abortivas porque...		
<input checked="" type="checkbox"/>	o aborto causa prejuízo irreparável ao feto inocente, aos pais e sociedade.	✓
<input type="checkbox"/>	o direito à vida é violável.	✗
<input type="checkbox"/>	o aborto não é um crime, mas um ato médico.	✗
<input type="checkbox"/>	a vida humana não deve ser respeitada e protegida desde a fecundação.	✗
19 - Quiz		20 seg.
A eutanásia...		
<input type="checkbox"/>	consiste em atrasar o mais possível a morte usando todos os meios.	✗
<input checked="" type="checkbox"/>	é um ato que consiste em pôr fim a uma vida.	✓
<input type="checkbox"/>	significa literalmente «má morte».	✗
<input type="checkbox"/>	é defendida pela legislação da maior parte dos países do mundo.	✗
20 - Quiz		20 seg.
Na perspectiva religiosa a eutanásia...		
<input type="checkbox"/>	é aceitável porque Deus criou-nos livres para fazermos as nossas escolhas.	✗
<input type="checkbox"/>	não deve ser substituída por cuidados paliativos.	✗
<input type="checkbox"/>	é uma forma de dignificar a vida humana.	✗
<input checked="" type="checkbox"/>	constitui um roubo do direito que é apenas exclusivo de Deus.	✓
21 - Quiz		20 seg.
São valores fundamentais à efetiva promoção da dignidade da vida humana:		
<input type="checkbox"/>	respeito, responsabilidade e egoísmo.	✗
<input type="checkbox"/>	solidariedade, igualdade e preconceito.	✗
<input checked="" type="checkbox"/>	amor, verdade e diálogo.	✓
<input type="checkbox"/>	justiça, desonestidade e fraternidade.	✗

Anexo 3: Mural construído pelos alunos com atitudes que promovem a defesa da vida.



Anexo 4: Imagens do video de Nick Vujicic, exemplo de felicidade e gratidão.

<https://www.youtube.com/watch?v=36fw7v4ufX4&t=4s>



Anexo 5: Todos merecemos ser tratados com respeito e igualdade.

<https://www.youtube.com/watch?v=gcFIEw-Ux-E>



Anexo 6: Encenação da Parábola do Bom Samaritano.

<https://www.youtube.com/watch?v=CcFknJoSjXE&t=131s>



Anexo 7: Escravidura infantil.

<https://www.youtube.com/watch?v=7Ff90f1EdKQ>



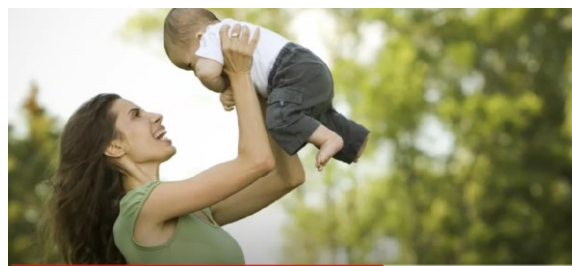
Anexo 8: Abandono de idosos.

https://www.rtp.pt/noticias/pais/portugal-entre-os-paises-com-mais-abandono-de-idosos_v1074336



Anexo 9: Aborto em debate.

<https://www.youtube.com/watch?v=bX7HGegOneU&t=32s>



Anexo 10: «Porque é que a Igreja rejeita o aborto em geral?».

<https://www.youtube.com/watch?v=zUkBNYZXonw&t=80s>



Anexo 11: Explicação da eutanásia.

<https://www.youtube.com/watch?v=I2duGdjqFf4&t=1s>

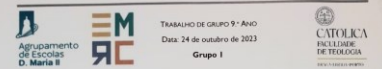


Anexo 12: Alternativa à prática da eutanásia.

<https://www.youtube.com/watch?v=nI-HHIN2I4g&t=16s>




Anexo 13: Enunciado do trabalho de grupo sobre o Juramento de Hipócrates


 TRABALHO DE GRUPO 9.º ANO
 Data: 24 de outubro de 2023
 Grupo 1

Nome dos elementos do grupo 1: _____
 Pesquisa sobre: **Juramento de Hipócrates**
 Tempo: 10 minutos
 Docente: Prof. Fábio Barreira

Enunciado do trabalho de grupo

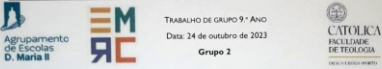
Recorrendo ao smartphone com acesso à internet, o grupo deve fazer uma breve pesquisa sobre aquilo que é o Juramento de Hipócrates, procurando, na medida do possível, responder às seguintes questões:



- O juramento de Hipócrates faz-se em que momento e circunstância?
O juramento de Hipócrates é feito por médicos quando terminam a sua formação.
- Pesquisa sobre quem foi Hipócrates.
Hipócrates foi a "mãe" que introduziu a medicina.
- Em que medida este juramento visa promover a defesa e o valor da vida humana?
O juramento de Hipócrates diz a mesma coisa de não fazer mal a ninguém.

Bom trabalho! 1


Anexo 14: Enunciado do trabalho de grupo sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos


 TRABALHO DE GRUPO 9.º ANO
 Data: 24 de outubro de 2023
 Grupo 2

Nome dos elementos do grupo 2: _____
 Pesquisa sobre: **Declaração Universal dos Direitos Humanos**
 Tempo: 10 minutos
 Docente: Prof. Fábio Barreira

Enunciado do trabalho de grupo

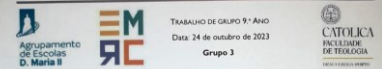
Recorrendo ao smartphone com acesso à internet, o grupo deve fazer uma breve pesquisa sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos, procurando, na medida do possível, responder às seguintes questões:



- A DUDH foi proclamada em que data e depois de qual acontecimento histórico? Será que só com esta declaração é que se começa a dar valor à vida ou já antes se dava?
A DUDH foi aprovada depois da guerra mundial a 10 de dezembro de 1948.
- Pesquisa artigos da declaração que promovam a defesa pela vida.
Este é um documento que defende a vida e a liberdade e a segurança pessoal de cada indivíduo.
- Em que medida esta declaração visa promover a defesa e o valor da vida humana?
Esta declaração visa promover a defesa e o valor da vida humana e a liberdade e a segurança pessoal de cada indivíduo.

Bom trabalho! 1


Anexo 15: Enunciado do trabalho de grupo sobre a Constituição da República Portuguesa


 TRABALHO DE GRUPO 9.º ANO
 Data: 24 de outubro de 2023
 Grupo 3

Nome dos elementos do grupo 3: _____
 Pesquisa sobre: **Constituição da República Portuguesa**
 Tempo: 10 minutos
 Docente: Prof. Fábio Barreiros

Enunciado do trabalho de grupo

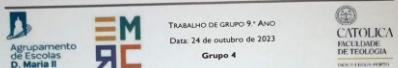
Recorrendo ao smartphone com acesso à internet, o grupo deve fazer uma breve pesquisa sobre a Constituição da República Portuguesa, procurando, na medida do possível, responder às seguintes questões:



1. A Constituição da República Portuguesa foi proclamada em que data e depois de qual acontecimento histórico?
12 de junho de 1976 e o processo de revolução de 25 de Abril de 1976 e depois de vários processos de discussão.
2. Pesquisa artigos da declaração que promovam a defesa pela vida...
Artigo 24.º, Artigo 25.º, Artigo 26.º, Artigo 27.º, Artigo 28.º
3. Em que medida a Constituição visa promover a defesa e o valor da vida humana?
A Constituição visa promover a defesa e o valor da vida humana através do artigo 24.º que diz que todo este conjunto tem o direito à vida, a integridade e segurança pessoal.

Bom trabalho


Anexo 16: Enunciado do trabalho de grupo sobre a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia


 TRABALHO DE GRUPO 9.º ANO
 Data: 24 de outubro de 2023
 Grupo 4

Nome dos elementos do grupo 4: _____
 Pesquisa sobre: **Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia**
 Tempo: 10 minutos
 Docente: Prof. Fábio Barreiros

Enunciado do trabalho de grupo

Recorrendo ao smartphone com acesso à internet, o grupo deve fazer uma breve pesquisa sobre aquilo que é a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, procurando, na medida do possível, responder às seguintes questões:



1. A Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia vigora onde e a partir de quando?
Desde a entrada em vigor da UE a partir de 2000.
2. Pesquisa artigos da Carta sobre a importância da vida humana...
1-2-3-4-7-23-24-33
3. Em que medida este juramento visa promover a defesa e o valor da vida humana?
Desde a entrada em vigor da UE a partir de 2000.

Bom trabalho

Anexo 17: Diagnose sobre o conceito «preconceito»

TRABALHO DE GRUPO 9º ANO
 Data: 7 de novembro de 2023
 Grupo 1

Nome dos elementos do grupo: _____
 Pesquisa sobre: **Preconceito**
 Tempo: 18 minutos
 Docente: Prof. Fábio Barreira

Enunciado do trabalho de grupo

Recorrendo ao smartphone com acesso à internet, o grupo deve fazer uma breve pesquisa sobre aquilo que se entende quando falamos em preconceito.

1. **Define aquilo que se entende por preconceito**
É um conceito formado antes de conhecer. Para reduzir o preconceito, há que fazer a discriminação e fazer apelo ao respeito de parte de cada um.

2. **Atividade ornamento de fama.**
 Imaginem, enquanto grupo, que vos era dada oportunidade de irer falar num programa televisivo com grande audiência durante alguns minutos. Durante esse tempo poderiam falar para muitas pessoas. O que diriam durante esse tempo para **erradicar** (eliminar) o **preconceito** do mundo? O que dizer e como dizer?

Nós queremos combater o preconceito pois não importa a cor da pele, nacionalidade ou religião, etc... a pessoa não deixa de ser um ser humano como todos.

Bom trabalho

Anexo 18: Diagnose sobre o conceito «racismo»

TRABALHO DE GRUPO 9º ANO
 Data: 7 de novembro de 2023
 Grupo 2

Nome dos elementos do grupo: _____
 Pesquisa sobre: **Racismo**
 Tempo: 18 minutos
 Docente: Prof. Fábio Barreira

Enunciado do trabalho de grupo

Recorrendo ao smartphone com acesso à internet, o grupo deve fazer uma breve pesquisa sobre aquilo que se entende quando falamos em racismo.

1. **Define aquilo que se entende por racismo**
O racismo é uma forma de discriminação que tem na cor a base como fundamento de práticas que culham com a desistência ou perseguição para indivíduos a depender do grupo racial ao qual pertencem. Também se relaciona a relações de preconceito racial e de desigualdade social.

2. **Atividade ornamento de fama.**
 Imaginem, enquanto grupo, que vos era dada oportunidade de irer falar num programa televisivo com grande audiência durante alguns minutos. Durante esse tempo poderiam falar para muitas pessoas. O que diriam durante esse tempo para **erradicar** (eliminar) o **racismo** do mundo? O que dizer e como dizer?

Pensamos combater com o racismo porque somos todos iguais.

Bom trabalho

