



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
FACULDADE DE TEOLOGIA

MESTRADO EM CIÊNCIAS RELIGIOSAS
Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica

EMANUEL DE JESUS ANTUNES MACHADO

O risco de ser

Contributos da unidade letiva “A Dignidade da Vida Humana”, do programa de Educação Moral e Religiosa Católica, para a atual crise dos refugiados

**Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada
sob orientação de:
Professora Doutora Maria Isabel Pereira Varanda**

Braga
2019

RESUMO

Os atentados à dignidade da vida humana, em particular a vulnerabilidade experienciada pelas pessoas em refúgio, são uma realidade dos nossos tempos, perante a qual a sociedade está longe de encontrar uma resposta coerente e universal, capaz de integrar, de uma forma digna, todos aqueles e aquelas que imploram respeito.

No epicentro desta reflexão está uma aproximação a uma das temáticas da atualidade social e religiosa, o imprescindível reconhecimento e o respeito pela vida humana. O presente ensaio tem como desígnio apresentar a pessoa humana, e subsequentemente a pessoa que vive a condição de refugiado, enquanto indivíduo de dignidade inviolável e inalienável, merecendo respeito por parte de todos. Deste modo, e tendo em conta o propósito estipulado, faz-se uma reflexão crítica a partir dos pressupostos filosóficos e teológicos que o tópico abrange. Durante a abordagem histórica e sociológica do argumento, dá-se enfoque à dignidade da pessoa humana e à pertinência dos direitos humanos, em particular ao direito de asilo. Naturalmente, as relações humanas devem ser preparadas para o acolhimento do outro, inclusive nos períodos de maior vulnerabilidade, como se sucede nas situações de refúgio. Preparar para a hospitalidade é assegurar que todo e qualquer ser humano é visto como um fim em si mesmo, nunca como um meio. De outra forma, prevalecerá um círculo vicioso que atenta à integridade humana.

Por seu turno, conscientes da importância e do serviço prestados pela educação à comunidade faz-se um estudo da missão da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, no quadro do plano educativo. Sendo uma disciplina que visa a formação integral dos alunos, a sua importância curricular reside nos valores éticos e morais que propõe, promovendo também o reconhecimento da vida e o respeito pela pessoa. Este tópico é abordado na parte final, na proposta de lecionação da unidade letiva um - “A Dignidade da Vida Humana” - do 9º ano do programa de Educação Moral e Religiosa Católica.

Palavras-chave: Dignidade; Pessoa; Vida; Direitos Humanos; Estrangeiro; Condição de Refugiado; Relação; Vulnerabilidade; Sentido; Responsabilidade; Cuidado; Hospitalidade; Educação.

ABSTRACT

Attempts at the dignity of human life, particularly in situations of vulnerability such as that experienced by refugees, are a reality of our times, in the face of which society is far from finding a coherent and universal response, capable of integrating in a dignified way all those who implore respect.

At the epicenter of this reflection is an approach to one of the current social and religious themes, the indispensable recognition and respect for human life. The purpose of this essay is to present the human person, and subsequently the person living as refugee, as an individual with an inviolable and inalienable dignity, deserving the highest respect from all. Therefore, and taking into account the purpose stipulated, a critical reflection is made from the philosophical and theological presuppositions that the topic covers. During the historical and sociological approach to the argument, one focuses on the dignity of the human person and the relevance of human rights, in particular the right to asylum. Indeed, human relations must be prepared for the reception of the other, even in periods of greater vulnerability as in situations of refuge. To prepare for hospitality is to ensure that every human being is seen as an end in itself and never as a means. Otherwise, a vicious circle will prevail over human integrity.

In turn, being aware of the importance and service provided by education to the community for the stabilization of the dignity of the person, a study is carried out on the mission developed by the subject of Moral and Religious Catholic Education within the framework of the educational plan. Facing a subject that aims at the integral formation of students, its curricular importance lies in the ethical and moral values that it proposes, promoting also the recognition of life and respect for the person. This framing is already considered in the final part, in the teaching proposal for the unit One - The dignity of human life - of the 9th year of the program of Moral and Religious Catholic Education.

Keywords: Dignity; Person; Life; Human rights; Foreign; Refugee Status; Relationship; Vulnerability; Sense; Responsibility; Caution; Hospitality; Education.

ÍNDICE

RESUMO	1
ABSTRACT	2
INTRODUÇÃO	7

CAPÍTULO I UM LUGAR PARA SER

1. Dignidade - exploração concetual	15
2. Pessoa – exploração concetual	20
3. A pessoa nas tradições monoteístas	29
3.1. <i>Pressupostos antropológicos na Torah</i>	30
3.2. <i>A identidade pessoal numa perspetiva bíblico-cristã</i>	34
3.3. <i>A conceção de ser no Alcorão</i>	39
4. Contributos helénicos na concetualização do ser pessoa	42
4.1. <i>Raízes platónicas e aristotélicas</i>	43
4.2. <i>O reconhecimento do indivíduo no mundo moderno</i>	49
4.3. <i>Pós-modernidade, do corpo à pessoa</i>	55
5. A dignidade da pessoa e a legislação civil	60
5.1. <i>Os direitos humanos</i>	61
5.2. <i>O direito ao asilo</i>	65
6. Síntese	69

CAPÍTULO II

A PESSOA QUE VIVE A CONDIÇÃO DE REFUGIADO

1. O “estrangeiro” na Sagrada Escritura	76
2. A pessoa que vive a condição de refugiado na comunidade	80
3. Mensagens para o Dia Mundial do Migrante e do Refugiado.....	89
<i>3.1. Os fenómenos de intensa mobilização - Mensagem do Dia Mundial do Migrante em 2000</i>	<i>95</i>
<i>3.2. Vencer o racismo, a xenofobia e o nacionalismo exagerado - Mensagem do Dia Mundial do Migrante em 2003.....</i>	<i>97</i>
<i>3.3. O “sinal dos tempos” - Mensagem do Dia Mundial do Migrante e do Refugiado em 2006.....</i>	<i>99</i>
<i>3.4. Uma única família humana - Mensagem do Dia Mundial do Migrante e do Refugiado em 2011</i>	<i>101</i>
<i>3.5. Em prol de um mundo melhor - Mensagem do Dia Mundial do Migrante e do Refugiado em 2014.....</i>	<i>103</i>
<i>3.6. Acolher, proteger, promover e integrar os migrantes de menor idade - Mensagem do Dia Mundial do Migrante e do Refugiado em 2017</i>	<i>105</i>
4. A relação e a responsabilidade pelo outro.....	107
<i>4.1. Paradigma da alteridade</i>	<i>109</i>
<i>4.2. A responsabilidade pelo outro</i>	<i>112</i>
<i>4.3. A descoberta afetiva do outro</i>	<i>116</i>
5. Cuidar do outro, vulnerável e oprimido.....	120
<i>5.1. A vulnerabilidade da vida humana e a busca de sentido</i>	<i>123</i>
<i>5.2. Acolher a vulnerabilidade - a hospitalidade</i>	<i>126</i>
<i>5.3. A realização da hospitalidade no presente</i>	<i>130</i>
6. Síntese	133

CAPÍTULO III
CONTEXTUALIZAÇÃO DA DISCIPLINA,
PROJETO E PRÁTICA DA UNIDADE LETIVA
"A DIGNIDADE DA VIDA HUMANA"

1. O(s) ensaio(s) pedagógico-didático(s) em Educação Moral e Religiosa Católica.....	140
1.1. <i>A disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica e o desígnio de uma educação integral.....</i>	<i>150</i>
1.2. <i>O currículo de Educação Moral e Religiosa Católica.....</i>	<i>155</i>
1.3. <i>A proposta de inovação pedagógica.....</i>	<i>163</i>
2. O perfil do professor de Educação Moral e Religiosa Católica.....	179
3. Ressonâncias do valor da vida humana em Educação Moral e Religiosa Católica.....	187
4. Do esboço educativo à realidade	194
4.1. <i>Caracterização do agrupamento e da escola.....</i>	<i>195</i>
4.2. <i>Caracterização da turma</i>	<i>197</i>
5. Enquadramento e operacionalização da unidade letiva um do nono ano	200
5.1. <i>Leitura da experiência letiva no contexto da Prática de Ensino Supervisionada.....</i>	<i>200</i>
5.2. <i>Proposta de planificação</i>	<i>203</i>
5.2.1. <i>Aula 1 – Introdução à unidade letiva - Dignidade da Vida Humana. O dom supremo da vida</i>	<i>203</i>
5.2.2. <i>Aula 2 – O valor da vida</i>	<i>215</i>
5.2.3. <i>Aula 3 – Atentados à dignidade da vida humana</i>	<i>225</i>
5.2.4. <i>Aula 4 – A crise dos refugiados</i>	<i>231</i>
5.2.5. <i>Aula 5 – Bullying e cyberbullying.....</i>	<i>239</i>
5.2.6. <i>Aula 6 – A violência nas relações humanas como desvalorização do outro - violência doméstica e violência no namoro.....</i>	<i>248</i>

5.2.7. Aula 7 – A vida humana - originalidade e beleza	255
5.2.8. Aula 8 – Avaliação e sistematização dos conteúdos apreendidos.....	259
5.3. <i>Avaliação da Prática de Ensino Supervisionada</i>	262
6. Atividade “Mesa da Partilha”	269
7. Síntese	271
CONCLUSÃO.....	275
BIBLIOGRAFIA	281
ANEXOS	297

INTRODUÇÃO

O ser humano habita o mundo feito à imagem de uma sabedoria superior, mas que parece dissipar-se na complexidade da realidade. O que é o mal, a vulnerabilidade, o conforto e a comodidade? O que é o ser humano e a comunidade? Qual a importância e a pertinência das questões nucleares do nosso tempo, que, não obstante, desassossegam as práticas sociais? Será o ser humano capaz de abraçar as arduidades hodiernas e, particularmente, a questão da dignidade humana? Ou será que deixa de parte a resolução destas colossais incógnitas do nosso século?

No epicentro das dinâmicas mundanas e sociais, vemos uma sociedade onde se verificam vários atentados e/ou atrocidades humanas, imóvel e resignada perante os fenómenos que colocam em causa a vida humana. Na nova era, a do Antropoceno, envolta numa motivação economicista, científica e tecnológica, o ser humano deixa-se conduzir por intenções e finalidades contraproducentes para o humano, graças às suas versões perniciosas. Não existirá uma valorização excessiva dos dados quantitativos, circunscritos aos *rankings* de tarefas e à execução de objetivos, em detrimento de procedimentos privilegiados para a valorização e respeito da vida? A técnica excedeu o humano e todo o conjunto axiológico foi subvertido. Mais que o como (*how*) e o porquê (*why*) importa, nestes dias, o *know-how*, isto é, o saber tácito para alcançar resultados económicos superiores. Embora tal propósito seja conveniente, este princípio conduz o humano ao esvaziamento de si, levando-o para trilhos irregulares, adversos à sua reta finalidade.

Os grandes avanços e progressos atuais estão longe de ser espelho de uma melhoria da qualidade de vida das populações. Observamos desigualdades sociais e étnicas que comprometem o desenvolvimento de uma consciência integral, inclusiva, solidária e reta. A estabilidade e o bem comum, situados na periferia, não parecem resistir. A ordem cómoda que previamente plenificavam está agora repleta de desígnios arbitrários de uma pequena franja social, que se julga dona de tudo e de todos, apadrinhando mecanismos de discriminação e marginalização.

São períodos agitados, observando-se uma inconstância dos princípios morais que, previamente, eram vistos e seguidos com autenticidade. Esta “doença sociocultural” conduz-nos a atitudes persecutórias do humano para com o humano e a realidade envolvente: o extermínio da natureza, a subordinação do indivíduo à técnica, a

anulação do valor da vida, ou seja, procedimentos que atentam à dignidade da vida humana.

Nos nossos dias, a humanidade procura sobreviver no meio de um clima de desconfiança, de incerteza, de *stress*, onde o imprevisível ameaça a sua dignidade, seja através de um atentado súbito, seja por um muro que se ergue. Há uma nostalgia daquele tempo em que o ser humano circulava consciente de que nada de prejudicial lhe iria afetar a dignidade e integridade. Nessa época, qualquer cidadão dispunha dos seus recursos pelo bem comum. Não havia quem ficasse de fora, pois todos usufruíam da mesma igualdade.

Por seu turno, os tempos hodiernos marcam a emergência dos individualismos e dos nepotismos. As visões despóticas alimentam tiranias que, violando a dignidade da vida humana, impedem a concretização da felicidade para a humanidade de hoje e, particularmente, para as gerações mais novas. Proliferam ameaças que bloqueiam os sonhos de vidas com qualidade, lançando o pavor e o medo, sobretudo para com aqueles que partem à procura de segurança.

Outro ilogismo circunscreve-se ao facto de que uma sociedade, dita racional, ética e consciente, veja, não obstante, alguns dos seus cidadãos serem explorados, segregados, colocados à margem da sociedade e privados do desenvolvimento sociocultural e económico mundial, sem se conseguir corrigir esse drama. As desigualdades planetárias, os conflitos bélicos, os atentados à vida, são alguns dos motivos que sustentam os anseios daqueles que se retiram das suas próprias casas, abandonando o património e as raízes históricas que incorporam a sua identidade. Contudo, as intenções para encontrar segurança e uma vida com qualidade tropeçam, não raras vezes, nos egoísmos dos dirigentes políticos, assim como nos muros criados por cidadãos xenófobos e racistas.

Multiplicam-se ocorrências que agridem uma humanidade graciosa e sustentável. Uma humanidade que se vê minorada e vulnerável perante atentados anárquicos. Tudo isto com consequências graves para a política, a economia, a cultura e a justiça. Neste caminho esquizofrénico, onde o egoísmo suscita desvio, assistimos a agressões contra o bem mais precioso do ser humano, a vida.

Atualmente, reconhece-se a vantagem de uma nova ordem, que restabeleça a harmonia do ser humano com o ser humano e com o *cosmos*. Esta é uma interpelação perene, originária da relação com o meio envolvente. Naturalmente, os nossos comportamentos devem ser precedidos por cânones morais, que defendam a

inviolabilidade da vida humana. Ninguém deve dispor arbitrariamente da sua própria vida nem da vida dos outros. Da pessoa que não é nossa propriedade mas que, em diversas ocasiões, é assim tida em conta e que merece da nossa parte um respeito integral. Por isso, não nos identificamos simplesmente enquanto sujeitos pensantes, mas como uma totalidade de ser, com eco na pluralidade de dimensões que abarca o ser humano.

Mesmo assim, o projeto de um planeta nobre, predicado de tranquilidade e bem-estar, emerge como imaginário inacessível e inconveniente da verdade factual. Ao sujeito hodierno parece improvável a reorganização da desordem. Os rostos humanos estão resignados à realidade, imóveis às atrocidades que colocam em questão a dignidade da vida humana. Além disso, a expectativa de uma sociedade melhor, que havia sido alimentada por organizações de defesa do humano, torna-se como que numa fantasia, na qual as pessoas que vivem a condição de refugiado imploram proteção e acolhimento, e onde a humanidade convive na dualidade, entre uma mão fraterna e uma barreira proibitória.

Para os crentes, este drama reveste-se como uma interpelação superior. Face à direção seguida por algumas entidades e agentes mundiais, hostis aos que vivem em situação de refúgio, os crentes devem ser pioneiros no modo de se fazerem próximos do que se faz próximo. Exige-se uma conversão interior, uma vez que, mais do que meditarmos sobre processos, precisamos de recentrar os motivos e os efeitos a partir da essência humana. Trata-se de perspetivar uma reestruturação dos princípios universais, por forma a alcançarmos normas comuns que abracem o valor da vida.

O princípio da dignidade da vida humana emerge enquanto ponto confluyente de valores morais e práticas éticas. Na verdade, não podemos esquecer que este é um princípio fraturante, a partir do qual todos os restantes se desenvolvem. Naturalmente, a sua premência é articulada com perspetivas teológicas, salvaguardadas nos esboços antropológicos e ontológicos acerca do humano. Por isso, o ser humano, criado à imagem e semelhança de Deus (Cf. *Gn* 1,26), assumiu o compromisso de acolher a vida como dádiva, como dom. Todavia, ao longo dos últimos tempos, contrariando esse pacto, não a acolhe, não agindo, inúmeras vezes, de forma responsável, nem hospitaleira.

Deste modo, com a presente investigação, pretende-se tecer algumas considerações e contribuir para uma reflexão abrangente, enquadrando, num horizonte multidisciplinar, a questão do drama das pessoas em situação de refúgio e a violação da

sua dignidade. O foco do estudo consistirá, mais do que em acompanhar a evolução de políticas de apoio, em abordar os fundamentos filosóficos e teológicos que estão na origem da compreensão da pessoa como um ser uno, irreduzível e indivisível. Na constatação da inviolabilidade da vida e da vulnerabilidade humana, resultará a percepção da responsabilidade humana no acolhimento e hospedagem prestados a quem se encontra sob a condição de refugiado.

Em termos práticos, o primeiro capítulo aborda a concetualização de dois conceitos fundamentais, o de dignidade e o de pessoa. A sua exploração será mote para recuperarmos a terminologia de pessoa no seio das três grandes tradições monoteístas, assim como para refletirmos sobre as influências helénicas na concetualização de ser pessoa. Procurando estabelecer a dignidade como um direito reconhecido a todos os indivíduos sem exceção, leva-se a cabo um estudo que, de um modo longitudinal, se focaliza na pessoa, para assim realçar o valor da vida humana e desse modo compreender os fundamentos que estão na base da legislação civil, mormente na Declaração Universal dos Direitos Humanos e, em particular, do direito ao asilo. Acompanham-nos questões elementares. O que é a dignidade da vida humana? O que é a pessoa? Qual o valor da vida? Que lugar a pessoa deve ocupar neste mundo?

A partir deste núcleo constrói-se a fundamentação teórica do segundo capítulo. O foco verte-se agora para a pessoa que vive a condição de refugiado, para a premência de um reconhecimento do valor da vida do outro na comunidade e/ou sociedade. Assentamos a nossa investigação nos textos bíblicos e na consciência social. Na Sagrada Escritura, o estrangeiro é apresentado como protagonista, como alguém que detém experiência de vida, e a quem devemos conceder acolhimento. Por seu turno, a consciência social de honra da pessoa em situação de refúgio foi sendo aperfeiçoada até aos nossos dias. A par disto, iniciaremos uma abordagem às Mensagens do século XXI para o Dia Mundial do Migrante e do Refugiado, selecionando aquelas que melhor exploram os tópicos em estudo. Ao compreendermos que a dignidade é inata a todos os sujeitos, redescobrimos na relação com o outro a responsabilidade que nos é imputada, num cuidado maior em contextos de vulnerabilidade e opressão. A hospitalidade redesenha-se como proposta teológica na supressão dos entraves observados. Qual a evolução do pensamento e das práticas destinadas a quem se encontra vulnerável? Quais os sinais e ressonâncias sacramentais no rosto de uma pessoa em situação de refúgio? Que sentido devemos conferir à vulnerabilidade humana?

Por último, o terceiro capítulo inicia-se com a dinâmica da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, enquanto disciplina fulcral do projeto educativo, que tem em vista a promoção e a estabilização do valor da vida e do respeito pela dignidade humana. Refletiremos sobre a função da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, em redor do projeto educativo nacional. Neste sentido, analisaremos a sua pertinência na educação, nos quadros curriculares e como fator na formação integral do aluno. Neste contexto, não deixaremos de sublinhar a pertinência da inovação pedagógica e os instrumentos que poderão ser transpostos para a prática letiva em Educação Moral e Religiosa Católica. De seguida, teceremos algumas considerações sobre o papel fulcral que o professor da disciplina desempenha neste âmbito. A este nível, aprofundam-se as ressonâncias do valor da vida humana no programa da disciplina em prática. A Prática de Ensino Supervisionada (PES) é o culminar do nosso trabalho, suportado nos capítulos anteriores a partir do referencial teórico sobre a pessoa em geral e, em particular, a pessoa sob a condição de refugiado, teorizada e contextualizada na primeira parte do terceiro capítulo. Depois de uma exposição sumária sobre o agrupamento escolar, tendo por base o seu projeto educativo, e de uma observação dos resultados obtidos a partir da auto caracterização da turma, apresenta-se uma proposta de lecionação da unidade letiva um de 9º ano, “A Dignidade da Vida Humana”.

Este relatório visa ser um balanço e um ensaio provocatórios, quem sabe interpelador de conceções e práticas que ajudem a construir uma comunidade dócil e esperançosa, legitimada pela efetivação dos critérios e princípios subjacentes à dignidade da vida humana, contribuindo no desenvolvimento de uma consciência responsável e hospitaleira. Só assim seremos capazes de encarar o mundo como lugar onde todos são acolhidos, num clima de tranquilidade e equilíbrio.

Um lugar para ser

Capítulo I

“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos.

Dotados de razão e de consciência,
devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.”

(Declaração Universal dos Direitos Humanos – Artigo 1º)

De modo a poder-se falar com propriedade acerca do *objeto* em discussão nesta investigação, será imprescindível, num primeiro momento, definir o que é “dignidade” e “pessoa”. Dois conceitos distintos mas concordantes quando o tópico é a “dignidade da vida humana”. Numa fase embrionária, e apesar da complexidade envolvida, não nos é impossível sumariar alguma da pesquisa já consolidada a este nível e assim esboçar parte do conteúdo em estudo.

Posteriormente, após termos definido “dignidade da vida humana”, procuraremos aproximar-nos das sucessivas reformulações, de acordo com o período histórico e/ou a perspetiva defendida, e que nos conduzirão à origem do termo latino *persona*. Assim, delinearemos um fio condutor que, com diversos aditamentos, nos permitirá clarificar o nível de realização humana que estudamos.

A pessoa, inscrita desde sempre como criatura amada de Deus, procura a sua realização em plena liberdade, numa especial afinidade com e através dos outros, acolhendo os dons e partilhando os talentos. Mais se acrescenta que esta matéria inicial, vulnerável, envolvida no líquido amniótico e protegida pelo ventre de sua mãe, é interpelada a *cuidar da casa comum*, respeitando o outro e a vida humana, porque ama e se deixa amar, tornando-se toda a forma de vida humana inalienável.

Epistemologicamente, caminhamos para o reconhecimento da dignidade do ser humano como ponto de partida para a evolução e confirmação dos Direitos Humanos ao longo dos tempos, em especial, do direito de um lugar para ser. Efetivamente, a viabilidade do ser carece de referências temporais e espaciais. O ser humano existe sempre num tempo e num espaço.

1. Dignidade – exploração concetual

O conceito de “dignidade” tem preenchido a agenda de muitos estudiosos, oriundos das mais vastas áreas, desde a filosófica até à etiológica. Entre os diferentes quadros científicos, prevalece a consciência de que o humano é um ser com dignidade, devendo toda e qualquer pessoa ser respeitada.¹ Todavia, o impasse permanece quando

¹ A este respeito, diz-nos Ballester: “A razão última pela qual o homem está sempre em busca de significado é porque, quer ele saiba ou não, ele possui uma dignidade inigualável que o torna superior ao resto das criaturas”. Martín Gelabert Ballester, *Jesucristo, revelación del misterio del hombre. Ensayo de antropología teológica* (Salamanca: Editorial San Esteban, 1997), pág. 82. A tradução de todas as citações de origem espanhola serão da nossa responsabilidade.

temos que estabelecer um juízo ecuménico para o limiar de “dignidade humana”, na medida em que a pluralidade de questões e a sua constante reversibilidade não permitem uma única formulação. Mesmo assim, é necessário um aprofundamento, de forma clara e assertiva, deste conceito, evitando ceder, nas grandes discussões suscitadas, às posições inflexíveis dos mais conservadores.

Quando se fala de dignidade, considerámo-la como um valor primígeno à pessoa humana, intrínseco, intransmissível e insubstituível que lhe legitima independência, arbítrio e autonomia, titular de direitos e deveres que devem ser adotados e/ou perfilhados pela sociedade em geral. O reconhecimento da dignidade da pessoa determina a aceitação do ser humano tal como ele é na sua essência, condição elementar na atribuição do valor em si mesmo. A dignidade ontológica do indivíduo é predicado análogo e original. Deste modo, “graças ao ato de ser, dotado de intensidade única, a pessoa possui uma dignidade constitutiva”², um valor exclusivo que a integra e que é inerente a todos os seres humanos.

Naturalmente, a dignidade é um princípio universal, algo de congénito a toda a espécie humana, um valor que reconhece a inviolabilidade da vida. A este nível, enveredar pela adjetivação do princípio estudado, para melhor compreender a sua natureza e o seu alcance, poderá ser um dos objetivos mais bem conseguidos, sem se querer descurar outros princípios: a “dignidade da vida humana” é indissociável, intransmissível e inabdicável. Este juízo tem por base a convicção de que “a raiz da superioridade do ser humano [...] está em ser criado à imagem e semelhança de Deus. Esta é a razão última da sua dignidade e de haver, neste mundo, um ser sem igual”³.

Na comparação com outros princípios, a dignidade permanece como um dos aspetos mais destacados da essência humana, traduzida pela identificação exata do valor da pessoa, sobriamente, por ser quem é. A este respeito, diz-nos Tomás Melendro que “a nobreza de uma pessoa torna-se presente de uma forma ainda mais avassaladora quando os instrumentos de demonstração são limitados ao extremo, se e somente se a existência dessa dignidade consegue, de alguma forma, chegar até nós”⁴. Com isto queremos antecipar que a dignidade certifica a condição humana ao ser humano, em virtude de em cada homem e em cada mulher estar assumida, de um modo analógico, a

² Roberto Andorno, *Bioética y dignidad de la persona* (Madrid: Editorial Tcnos, 1998), pág. 43. A tradução de todas as citações de origem espanhola serão da nossa responsabilidade.

³ Martín Gelabert Ballester, *Jesucristo, revelación del misterio del hombre. Ensayo de antropología teológica* (Salamanca: Editorial San Esteban, 1997), pág. 83.

⁴ Tomás Melendro, *Las dimensiones de la persona* (Madrid: Ediciones Palabra, 1999), pág. 29. A tradução de todas as citações de origem espanhola serão da nossa responsabilidade.

humanidade inteira. Assim, toda a humanidade se vê contemplada neste princípio elementar e extraordinário, que nos faz crer na bondade ontológica das criaturas.

Efetivamente, o conceito de dignidade pressupõe especificidades singulares e exclusivas no modo de se ser humano. Claramente, o ser humano é dotado de arbítrio, capaz de atuar desafogadamente e de conter instintos e desejos, ao mesmo tempo que norteia a sua prática para o bem, a equidade e a probidade.⁵ A consciência fá-lo ter percepção da sua contingência, mutável à subjetividade e à própria história. Neste enredo, a memória tem um papel preponderante, pois permite construir o futuro, aperfeiçoando o presente.

Novamente, o termo “dignidade humana” exige o reconhecimento de um valor, intrínseco a todo o sujeito. Trata-se de um princípio moral estribado na finalidade do indivíduo, não na coisificação do ser, isto é, na utilização do ser como um meio. O conceito é justaposto ao próprio carácter da espécie que o representa, a espécie humana. Por sua vez, a autenticação desvela-se nas demonstrações de racionalidade, de autonomia e de desígnio em si, condição elementar para o desenvolvimento integral do ente na busca pela realização de si próprio. Spaemann diz que “a dignidade tem muito [...] a ver com a capacidade ativa de ser; esta é a sua manifestação”⁶.

Em contrapartida, este projeto de realização pessoal é interpelação quotidiana ao reconhecimento, à consideração, à autonomização do comportamento e à não instrumentalização da pessoa. Porém, para tal ser exequível, dar-se-á lugar à solidariedade ontológica entre os membros da mesma espécie. Na medida em que somos impreterivelmente enraizados na mesma condição, a realização, aqui participada, passa necessariamente pela relação que instituímos com a alteridade. Romano Guardini garante que a dignidade da pessoa deriva “da relação EU-TU, aquela que não pode desaparecer. Nela está também inserido o mundo”⁷.

⁵ Numa leitura teológica, a dignidade de que falamos “não se trata de uma dignidade isolada, fechada sobre si mesma, antes solidária. Por ser imagem, o homem não é apenas sujeito de si mesmo, no sentido de poder se livrar da sua consciência e liberdade, ele não é apenas um sujeito inviolável, mas também um sujeito solidário.” Martín Gelabert Ballester, *Jesucristo, revelación del misterio del hombre. Ensayo de antropología teológica* (Salamanca: Editorial San Esteban, 1997), pág. 90.

⁶ Spaemann foi um dos primeiros teólogos a consagrar exclusivamente o seu trabalho ao tema da concetualização da “dignidade humana”. Robert Spaemann, *Lo natural y lo racional – Ensayos de Antropología* (Madrid: Rialp, 1989), pág. 45. A tradução de todas as citações de origem espanhola serão da nossa responsabilidade.

⁷ Romano Guardini, *Mundo y Persona. Ensayos para una teoría del hombre*, trad. Filipe González Vicen (Madrid: Ediciones Encuentro, 2000), pág. 123. A tradução de todas as citações de origem espanhola serão da nossa responsabilidade.

A dignidade ontológica dos seres aponta-nos para a reciprocidade da espécie, suprimindo qualquer manifestação de segregação. Daqui decorre a necessidade de mecanismos que salvaguardem, suportem e enobreçam o princípio transversal do humano, o da dignidade da vida. A indubitável centralidade da nomeação da “dignidade humana” justifica o combate às copiosas barbaridades e discriminações mundanas. O reconhecimento do valor e da dignidade de cada pessoa conduzir-nos-á a um progresso na gestão do humano e do mundo.

A dignidade não tem um valor quantitativo, permeável a transmissões ou transações, isto é, não tem um custo. Com efeito, “quando uma coisa tem um preço, pode pôr-se, em vez dela, qualquer outra coisa como equivalente; mas quando uma coisa está acima de todo o preço, e, portanto, não permite equivalente, então ela tem dignidade”⁸. Com isto, queremos adiantar que a dignidade do ser humano é um valor específico, reconhecido em nós e nos outros. Ele está presente desde a fecundação, porque não depende da nossa vontade. Isto requer uma atitude de aceitação como um valor supremo, merecendo de todo o indivíduo um respeito incondicional e absoluto.

Singelamente, mesmo que a sociedade em unísono deixasse de reconhecer a “dignidade humana”, esta não deixaria de estar presente, na medida em que continua a ser um valor intrínseco à natureza humana. Tal perspetiva é fundamental e permite-nos acautelar o apreço que todo o ser humano detém, independentemente da sua condição social, das suas condutas éticas ou mesmo das suas capacidades volitivas e intelectuais.⁹ Aos sujeitos excluídos, aos indivíduos marginalizados e aos humanos perseguidos é-lhes assegurado o seu valor incomensurável como seres humanos que o são, na sua essência e substância.

Este discernimento concetual é imprescindível para melhor definirmos as dinâmicas limítrofes à dignidade ontológica, convenientemente diferenciada por confronto com a dignidade moral e/ou ética.¹⁰ Assistimos a uma gradativa reivindicação dos direitos particulares apesar de haver um processo paralelo de omissão e desprezo de todo um contexto comunitário e antropológico que faz justiça à conceção de pessoa humana. O desacerto tem como epicentro uma hegemonia dos direitos individuais sobre

⁸ Immanuel Kant, *Fundamentação da metafísica dos costumes*, trad. Filipa Gottschalk (Lisboa: Lisboa Editora, 1995), pág. 77.

⁹ Cf. Joseph Gevaert, *El problema del hombre: introducción a la antropología filosófica*, trad. Alfonso Ortiz, 9ª edição (Salamanca: Sigueme, 1993), pág.13.

¹⁰ Roberto Andorno, no ensaio que faz sobre a “dignidade humana”, propõe uma estrutura bipartida. Para o autor existem dois tipos de dignidade: dignidade ontológica e dignidade moral. Cf. Roberto Andorno, *Bioética y dignidad de la persona* (Madrid: Editorial Tcnos, 1998), pág. 54.

o contexto social, descurando a relação com o semelhante e a edificação do bem comum.

Nos nossos dias, falar de dignidade do ser humano poderá parecer inócuo, já que o indivíduo reclama os direitos sobre si mesmo, ao mesmo tempo que desvaloriza as vivências sociais e a necessidade de respeitar a dignidade do outro. Mas não podemos descurar que a dignidade pessoal conduz-nos à reciprocidade com a alteridade, bem distinta da insularidade do eu.¹¹ A “dignidade humana” leva-nos para a consideração mútua, a base do verdadeiro sistema de direitos humanos.¹²

Tudo quanto fomos defendendo não negligencia o sentido e orientação de vida humana, decorrente da dignidade moral, comprometendo o indivíduo a um comportamento justo e autêntico perante a comunidade. Mesmo assim, a dimensão de dignidade aqui explorada não deixa de estar subordinada à prudência moral de cada pessoa. Face ao exposto, “a dignidade moral é relativa e distinta, [...enquanto que a...] dignidade ontológica é única e irremediavelmente relativa a todo o ser humano”¹³.

Concluindo, o conceito de dignidade desdobra-se numa dupla dimensão: a ontológica e a moral. A primeira elucida-nos acerca do “ser” da pessoa, especificidade comum aos membros da espécie humana, enquanto a última incide sobre o “fazer”, isto é, sobre a ética comportamental, aceite ou censurável.

Autonomamente, o ser pessoa consolida-se na dupla dimensão de dignidade. Por isso, sugere-nos uma conceção primordial, coerente com a isonomia de todos os seres humanos. Aliás, este contexto é o garante da identidade pessoal que nos esclarece para o que é ser pessoa. Toda a realização pessoal, independente da configuração e manifestação, concretiza-se na pessoa. Importa agora canalizar o nosso estudo para a dinâmica concetual do ser pessoa.

¹¹ A condição humana, inerente ao sujeito, interpela-o à responsabilização. Moltmann diz que “o homem está comprometido, por necessidade de natureza, num processo cultural histórico que nasce da sua imperfeição biológica intrínseca e da sua abertura ao mundo”. Jürgen Moltmann, *O Homem, mistério a desvendar – ensaio de antropologia*, trad. Ruth Delgado (São Paulo: Edições Paulistas, 1976), pág. 23.

¹² A este respeito, Tomás Melendro acredita que “há três coordenadas que definem a dignidade da pessoa: interioridade, elevação e autonomia”. Tomás Melendro, *Las dimensiones de la persona* (Madrid: Ediciones Palabra, 1999), pág. 26.

¹³ Roberto Andorno, *Bioética y dignidad de la persona* (Madrid: Editorial Tcnos, 1998), pág. 56.

2. Pessoa – exploração concetual

O discernimento sobre o conceito de “pessoa” tem assoberbado as preocupações dos mais sublimes pensamentos que existiram na terra, em distintos períodos da história humana, articulados com as diversas influências do saber. Facilmente somos intimados por um vasto manancial bibliográfico, seja ele em suporte físico ou digital, procurando dar resposta a um dilema imortalizado pelo tempo. Afinal o que é o Homem? Qual o alcance da relação que estabelece com Deus e com o mundo? A este propósito, Martin Heidegger argumentava que a introdução à questão fundamental do Ser “não é, portanto, um caminhar em direção a algo que se encontra algures, pelo contrário, é esse introduzir que deverá sequer desencadear e criar questionamento”¹⁴.

Ora, podemos ser tentados a considerar estas questões de uma forma simplista. O relato bíblico apenas se limita a descrever, ainda que sustentado pela tradição, uma leitura dos acontecimentos pelo “óculo” do autor sagrado. Nas palavras do compositor, “Deus criou o ser humano à sua imagem; criou-o à imagem de Deus. Ele os criou homem e mulher.” (*Gn* 1,27). A narrativa prossegue sem que Deus tenha elucidado o ser humano nas suas características enquanto pessoa. Mas acumulou-o, apesar de tudo, com a capacidade para poder tecer alguns argumentos, ainda que será improvável obtermos uma significação completa. Neste sentido, procuraremos obter um fio condutor que nos clarifique a interpretação do conceito, sem nunca deixarmos de ter consciência das nossas limitações na compreensão do mesmo.

Regressados ao mistério, a nomeação do dilema em investigação passa forçosamente pela exposição da conformidade que incorpora toda a nossa afinidade com Deus, o *cosmos* e os outros.¹⁵ A analogia, recriada na relação tecida pela pessoa no tempo e no espaço, impede o indivíduo de se restringir a si mesmo. Com efeito, será difícil definir a essência de ser pessoa à própria pessoa que se pensa enquanto pessoa, pois corre-se o risco de se perpetuar desacertos entre o que é a pessoa e a imagem que a pessoa tem de si.

Nas palavras de Hannah Arendt, será penosa uma atitude de sublevação a fim de se determinar a própria essência. Na verdade, “seria como saltar por cima da nossa

¹⁴ Martin Heidegger, *Introdução à Metafísica*, trad. Mário Matos (Lisboa: Instituto Piaget, 1987), pág. 28.

¹⁵ Esta reciprocidade do ser humano com Deus, com o mundo e com os outros é definida por Balthasar como uma “atitude fundamental do homem de contemplação”. Hans Urs von Balthasar, *Dieu et l’Homme d’aujourd’hui*, trad. Robert Givord (Paris: Desclée de Brouwer, 1958), pág. 39. A tradução de todas as citações de origem francesa serão da nossa responsabilidade.

própria sombra”¹⁶. O ser humano não está munido de todos os instrumentos para poder ajuizar perenemente sobre o que é a pessoa. *De per si*, enquanto ser contingente poderá alvitrar aproximações por referências analógicas.

Adentrados nas palavras de Isabel Renaud, poderemos dar forma à pessoa: o indivíduo realiza-se enquanto pessoa na relação com a alteridade suprema e cujo primeiro nos ergue como “corpo objetivo [...], objeto ausente que o meu desejo procura [...], rosto do outro ser humano que encontro [...e...] infinito dividido que é a total alteridade”¹⁷. Esta ótica leva-nos a considerar a pessoa como um amontoado coeso de células que interagem entre si, pela totalidade relacional dos órgãos, com os outros e com o mundo. Este corpo enérgico vive na tensão da sua superação. O corpo psicológico realiza-se na insuperabilidade do corpo biológico, do corpo vivaz e do corpo amistoso. Com efeito, podemos assegurar que “o homem é seu próprio corpo e ainda assim ele tem um corpo, na medida em que ele nunca o possui perfeitamente, nem o domina totalmente, nem consegue dispensar das suas leis e dinamismos”¹⁸. É nesta compreensão alargada de corpo que encontramos o alicerce para a inteção da pessoa.

Evitando as dicotomias fáceis e os dualismos abruptos, devemos asseverar que o corpo transpõe o meramente orgânico, pois com espontaneidade da dimensão física passamos à dimensão afetiva. *A posteriori*, este processo manifesta-se pela linguagem simbólica, pois é quando a afetividade ganha forma na linguagem que a correlação se torna provável. Desdobra-se uma nova extensão do ser, a relação com o outro, adelgando-se como a inevitável forma de ser “eu” por via da linguagem. Apesar disso, se a linguagem é um meio para me apresentar diante da alteridade, a mesma não deixa de ter os seus limites. Na verdade, “a linguagem reenvia para aquilo que ela não é, ela é evocação de uma ausência. Do mesmo modo, o outro que me fala dele a partir da sua linguagem não consegue dizer-se totalmente. [...] É por isso que o encontro remete para um aprofundamento sem fim do ser do outro”¹⁹.

Isto leva-nos à seguinte consideração: dispor da vida pelo bem do outro, de modo desprendido, configura-se como um requisito ético pelo qual o sujeito se pode

¹⁶ Hannah Arendt, *The Human Condition*, 2ª edição (Chicago: The University of Chicago Press, 1998), pág. 10. A tradução de todas as citações de origem inglesa serão da nossa responsabilidade.

¹⁷ Isabel Renaud, “A Pessoa humana e o direito à saúde”, in *Brotéria 139* (Lisboa: Brotéria, 1994), pág. 341.

¹⁸ Joseph Gevaert, *El problema del hombre: introducción a la antropología filosófica*, trad. Alfonso Ortiz, 9ª edição (Salamanca: Sigueme, 1993), pág.69. A tradução de todas as citações de origem espanhola serão da nossa responsabilidade.

¹⁹ Isabel Renaud, “A Pessoa humana e o direito à saúde”, in *Brotéria 139* (Lisboa: Brotéria, 1994), pág. 336.

realizar plenamente enquanto pessoa.²⁰ Necessariamente, o outro dá a conhecer ao sujeito quem ele é enquanto pessoa, isto é, o rosto do outro é mediação para eu viver a minha identidade. Assim, “não há realização própria sem a mediação que o outro é para mim. Mas ao mesmo tempo, o outro é chamamento ético para mim”²¹.

Esta conceção é elementar para começarmos a refletir sobre o que é a pessoa. A este nível, convém lembrar que qualquer glossário da área nos permite aceder ao campo etimológico do conceito em causa. “Pessoa” deriva do latim “*persona, personae*”, representando a *máscara* de um ator no teatro ou mesmo o *papel, personagem* e/ou *carácter*. A utilização deste conceito na antiguidade clássica (*persona* como *máscara*) servia para aludir ao propósito de esconder-se a cara do ator, “encarnando” irremediavelmente a personagem em palco, como também para descrever um utensílio que era instalado na boca do intérprete para amplificar a voz, e assim ser audível pelo público mais longínquo do anfiteatro.²² O sentido, portanto, para o qual era empregue este vocábulo não era o mesmo pelo qual hoje o aplicamos no nosso dia-a-dia.

Com o passar das épocas e a dinâmica natural da linguística, a palavra *persona* vai ganhando novas interpretações semânticas. Assim, não raras vezes foi utilizado para se falar da “personagem assumida pelo ator que a representava em palco [...e, mais tarde,...] para fazer menção ao próprio ator”²³.

A aproximação à aplicação do termo pessoa dos nossos dias é gradativa. Embrenhados nas reflexões de Cícero (106-43a.C.), a perceção de pessoa passa a ser usada para falar do sujeito pleno de direitos e deveres, isto é, envolvido de dignidade secular e jurídica.²⁴ Volvido um século, o estoico Epicteto (50-135) usa o conceito para falar de todos os indivíduos, reconhecendo que os humanos são atores da sua própria vida e por isso devem desempenhar com o máximo rigor o papel que a Alteridade lhes

²⁰ O ser pessoa manifesta-se não apenas na nossa genética, mas também na cultura. Assim, “o homem nasce dotado não de uma única herança - o código genético - mas de duas: o genético e o cultural. Na sua pessoa convergem dois fatores: o biológico (natureza) e o histórico (cultura). Há um duplo período de gestação: o intrauterino (cuja matriz é o útero materno), que transmite a herança genética, e o extrauterino (cuja matriz é a sociedade), que transmite o património cultural”. Juan Luis Ruiz de la Peña, *Imagem de Dios – Antropología teológica fundamental* (Santander: Sal Terrae, 1988), pág. 204. A tradução de todas as citações de origem espanhola serão da nossa responsabilidade.

²¹ Isabel Renaud, “A Pessoa humana e o direito à saúde”, in *Brotéria 139* (Lisboa: Brotéria, 1994), pág. 336.

²² Cf. Celestino Pires, “Pessoa”, in *Enciclopédia Verbo Luso-Brasileira de Cultura*, volume 14º (Lisboa: Editorial Verbo, 1992), pág. 1891.

²³ Susan Wolf, “Person”, in *Collier’s Encyclopedia*, volume 18º (New York: Macmillan Educational Company, 1992), pág. 594D.

²⁴ Cf. Cícero, *Sobre la república – sobre las leys*, trad. Jose Guillen, 2ª edição (Madrid: Tecnos, 1992), pág. 211.

outorga.²⁵ Pela primeira vez, Boécio (480-524) considera pessoa como “*naturae rationalis individua substantia*”²⁶ (“substância individual de natureza racional”), *a priori* estabelecendo uma correspondência necessária entre a pessoa e o corpo que a representa. Simultaneamente pela sua natureza racional, a pessoa distingue-se dos restantes seres vivos. A definição do início da Idade Média foi a mais consensual ao longo das épocas, em particular no Ocidente.

Posteriormente, São Tomás de Aquino (1225-1274), numa tentativa de sintetizar o tópico em análise a partir dos raciocínios filosóficos precedentes, circunscreve a pessoa à “natureza racional, subsistente em si”, numa estreita alusão à corporeidade. Mais, acrescenta que “*persona significat id quod est perfectissimum in tota natura*”²⁷ (“aquilo que existe de mais perfeito em toda a natureza”), deixando claro que o uno representa um nível de perfeição na confrontação com os restantes seres. Deste modo, estabelece uma hierarquia cuja classificação dos seres resulta da menor ou maior complexidade ôntica. Na base do esboço estão as massas atômicas mais simples (minerais), daí resulta um crescendo na formação complexa dos organismos até chegarmos aos seres racionais (*personae*), os unos.²⁸

A apologia cartesiana conserta a noção antecedente de pessoa como animal racional, mas desta vez dando precedência à consciência como elemento determinante na nomeação do que é pessoa. Por seu turno, Kant acentua a moralidade como constitutiva do indivíduo, que o torna fim em si mesmo. Sem dúvida, a linha kantiana é pioneira ao identificar na pessoa um valor intrínseco e absoluto, classificando-o como dignidade. Neste sentido, “a moralidade e a humanidade, enquanto capaz de moralidade, são as únicas coisas que têm dignidade”²⁹.

²⁵ Cf. Epicteto, *Manuel*, trad. Myrto Gondicas (Paris: Mille et une Nuits, 1995), pág. 21.

²⁶ Boécio, *La consolation de la filosofia*, trad. Pablo Masa, 5ª edição (Buenos Aires: Aguilar, 1977), pág. 84. A tradução de todas as citações de origem espanhola serão da nossa responsabilidade.

²⁷ São Tomás de Aquino, *Os princípios da realidade natural – o ente e a essência*, trad. Henrique Pinto Rema (Porto: Porto Editora, 2003), pág. 65.

²⁸ Convém relembrar que Tomás de Aquino tratou do conceito de pessoa em múltiplas obras, sobretudo na “Suma contra gentios” e, de um modo particular, na “Suma Teológica”. Para este estudo, interessa-nos a ideia de que a individualidade é nomeada por analogia à substância que se individualiza por si mesma, os acidentes não são individualizados por uma substância.

²⁹ Kant procurou demonstrar que a dignidade da pessoa humana era resultado da autonomização do ente racional rumo à enumeração dos princípios morais universais, bem como do valor incomensurável que o ser humano detém em si mesmo. Por isso, a pessoa existe enquanto fim em si mesmo e nunca como instrumento/meio para a satisfação dos interesses de outrem. Ora, “chamamos [...] pessoas, aos seres racionais, porque a sua natureza os indicia já como fins em si mesmos, isto é, como qualquer coisa que não pode ser simplesmente usada como meio, qualquer coisa que, por conseguinte, nessa medida limita a nossa faculdade de agir como nos apeteça”. Immanuel Kant, *Fundamentação da metafísica dos costumes*, trad. Filipa Gottschalk (Lisboa: Lisboa Editora, 1995), pág. 100.

Com a modernidade surgiram novas formas de pensamento para o que é ser pessoa. A partir destas reflexões surge a analogia da pessoa com o ser de consciência, o ser de liberdade e o ser em relação. O personalismo foi disso paradigma. Com Martin Buber, acentuar-se-ia a relação ao outro e as inter-relações como integrantes na afirmação do ser pessoa.³⁰ Já no dizer de Heidegger, a pessoa principia como “ser de cuidado, apreendido como ocupação e preocupação, [...abrindo...] o cuidar como relação de construção da pessoa”³¹. Estes elementos estão longe de ser dicotômicos, antes complementam-se num quadro gnosiológico do ser pessoa enquanto ser corpóreo.

A interpelação suscitada pela relação corpo-a-corpo exige uma resposta, na medida que determinado sujeito sabe-se responsável pelo outro, este último que para além da sua singularidade inesgotável é constitutivo do ser pessoa. Através das palavras de Emmanuel Mounier, o personalismo elogia a dimensão orgânica da pessoa: “Nada há em mim que não esteja imbuído de terra e sangue [...] O homem é um ser natural, através do seu corpo faz parte da natureza, e o seu corpo segue-o por toda a parte [...ainda que este...] espírito encarnado transcenda a própria natureza”³². Seguindo o seu parecer, a pessoa está envolvida num processo ininterrupto de transformação e, assim, a dignidade firma-se na sua extensão ascética, na sua capacidade de autoconstrução. Nesta senda, Mounier considera o indivíduo como sinal da dispersão e a pessoa como símbolo do indivisível, tentando unificar o que o indivíduo delimita. Daí resulta o mistério da pessoa, isto é, “a pessoa enquanto mistério é uma fonte inesgotável de perguntas incapaz de tudo comunicar acerca da sua inesgotável riqueza”³³.

Mounier continua, propondo três categorias unificadoras da pessoa, que não se podem compreender isoladamente: encarnação, vocação e comunhão. Em primeiro lugar, “o homem é corpo e espírito, totalmente corpo e totalmente espírito. [...] É um ser que...] se singulariza por uma dupla capacidade de romper com a natureza”³⁴. Pela encarnação regula-se, considera-se corpóreo na sua inserção no *cosmos*. Em segundo lugar está a vocação, como caminho progressivo de integração e transcendência, um itinerário de unificação onde a pessoa se vai realizando. Sob divisas de

³⁰ Cf. Martin Buber, *Eu e Tu*, trad. Newton Aquiles Von Zuben (São Paulo: Centauro Editora, 2009), pág. 24.

³¹ O cuidado assume-se como existência do ser-aí, isto é, no momento em que o ser-aí de facto é ser-no-mundo. Aí o ser é definido na configuração de cuidado. Martin Heidegger, *Ser e tempo – Parte I*, trad. Márcia Cavalcante, 3ª edição (Petrópolis: Vozes, 1990), pág. 193.

³² Emmanuel Mounier, *O personalismo*, trad. Artur Morão, 1ª edição (Lisboa: Texto & Grafia, 2010), pág. 89.

³³ *Ibidem*, pág. 94.

³⁴ *Ibidem*, pág. 108.

imprevisibilidade e de unicidade, de enormidade e de desproporcionalidade, a pessoa está instalada no incompleto. Precisamente, só através da experiência interpessoal (necessária abertura e compromisso pelos outros) é que o ser humano é autenticamente um ser relacional, até porque o outro não representa uma ameaça à minha liberdade.³⁵ Assim, uma comunidade não se pauta pela individualidade, mas emerge como comunidade personalista.³⁶

Por outro lado, imbuídos dos contributos de Peter Singer alcançamos uma nova reflexão acerca de pessoa. O autor concebe a condição pessoal como uma propriedade que apenas alguns indivíduos adquirem. Isto significa que existem indivíduos que nunca chegarão a alcançar tal condição ou que acabam por perdê-la. Este posicionamento crítico antemura uma predisposição natural no *homo sapiens* para se converter em pessoa. Esta argumentação leva à seguinte sentença: “a identificação com a espécie *homo sapiens* extrapola a dimensão meramente biológica”³⁷.

No dizer de Ricken, a conceção de *homo sapiens* vinca a pertença do ser humano na *scala naturae*. O autor considera que pessoa realça o ser como sujeito de uma razão prático-moral. E “apenas como sujeito da razão ético-prática ou como ser capaz de moralidade é o homem um fim em si mesmo, que nunca deve ser usado como simples meio”³⁸. A existência de cânones para a conduta pessoal e social do indivíduo discorre da racionalidade e da lei moral. Por outras palavras, o ser humano tende a encarar a sua personalidade como um fim em si mesmo. Como ser independente, domestica-se pela lei da razão prática pura, sendo assim capaz de agir moralmente. A consciência de liberdade implica o mesmo por parte dos outros.

O mesmo autor, tendo por apoio o argumento aristotélico, considera que o conceito de justiça é garante da diferenciação entre o ser humano e o animal.³⁹ Assim,

³⁵ A este propósito, convém relembrar a posição bem distinta de Jean Paul Satre. O autor considera que os outros são um limite à minha liberdade: “o outro: ao contrário, apresenta-se, em certo sentido, como negação radical da minha experiência, já que é aquele para quem eu sou, não sujeito, mas objeto”. Jean Paul Satre, *O ser e o nada – ensaio de ontologia fenomenológica*, trad. Paulo Perdígão, 6ª edição (Petrópolis: Vozes, 1998), pág. 436.

³⁶ Cf. Emmanuel Mounier, *O personalismo*, trad. Artur Morão, 1ª edição (Lisboa: Texto & Grafia, 2010), pág. 112.

³⁷ Peter Singer, *Unsanctifying human life - essays on ethics* (Oxford: Blackwell Publishers, 2002), pág. 231. A tradução de todas as citações de origem inglesa serão da nossa responsabilidade.

³⁸ Parafrazeando Ricken, o ser humano “está dotado de um valor intrínseco absoluto, [...um valor...] que lhe advém de si, um valor que não está dependente de qualquer ponderação e com o qual não há nenhum outro valor que possa concorrer”. Friedo Ricken, “Ser humano e pessoa”, in *Revista Portuguesa de Filosofia* 62 (Braga: Aletheia, 2006), pág. 72.

³⁹ De forma a clarificar esta perspetiva ponderemos as palavras de Ricken: “Segundo este argumento, [...argumento aristotélico...], o conceito de pessoa implica que os indivíduos da espécie *Homo sapiens* sejam portadores de direitos, os quais lhes dizem respeito pelo simples facto de a espécie ser

chegamos à compreensão de pessoa como membro da mesma espécie e de uma sociedade correlativa e jurídica constituída pelos indivíduos da mesma condição. Neste contexto, surgem direitos e deveres. A esta comunidade pertencem os sujeitos cujas capacidades psicomotoras são frágeis, embora os seus deveres possam já nem existir, dadas as suas limitações. Daí resulta uma prerrogativa: o sujeito moral é um indivíduo de obrigações; “o objeto de moralidade pode ser um indivíduo que tem a reivindicação ética de ser tratado de um delimitado modo”⁴⁰.

Longe da proposta kantiana para a modernidade, assente num feroz individualismo, surge-nos um pensador, para quem o encontro com o outro é chave hermenêutica do que pode e deve ser a relação com sentido. Guardini (1885-1968) propõe a classificação de *persona* em quatro limiares: conformação, individualidade, personalidade e sentido próprio. Neste momento, é necessário fazer-se uma síntese programática sobre cada um destes estádios.

Num primeiro momento, surge-nos a homogeneidade morfológica e operativa de uma entidade cujos constituintes estão correlacionados. A conformação ressalva a coerência organizada ao nível molecular. A pessoa é uma realidade indivisível a par de inúmeras outras realidades unas. Especificamente, “o homem encontra-se [...] como unidade de processo entre outras unidades, como coisa entre coisas”⁴¹.

Todavia, o ser humano extrapola o primário da realidade, o meramente simples. O humano não é só existência. O sentido de ser pessoa é viver, não segundo a arbitrariedade, mas conforme um sentido de vida pessoal. As infindáveis faculdades do indivíduo, seja por via dos sentidos ou mesmo dos dinamismos praticados, dão lugar a um universo pessoal, onde poderemos ver retratadas as significações primordiais para a pessoa e similarmente as prerrogativas que delimitam a natureza da própria condição humana. A edificação deste mundo pessoal faz-se de modo desprendido e intencional. As características da individualidade orientam-nos para uma forma de ser, crescer e transformar que não encontramos nos seres inanimados. Por isso, “o homem é um ser

simultaneamente uma comunidade solidária baseada no direito”. Friedo Ricken, “Ser humano e pessoa”, in *Revista Portuguesa de Filosofia* 62 (Braga: Aletheia, 2006), pág. 77.

⁴⁰ O autor acrescenta que “os animais são objeto de moralidade, eles podem sentir dor e têm, por conseguinte, a exigência de que nenhuma dor inútil lhes seja provocada”. Friedo Ricken, “Ser humano e pessoa”, in *Revista Portuguesa de Filosofia* 62 (Braga: Aletheia, 2006), pág. 78.

⁴¹ Romano Guardini, *Mundo y Persona. Ensayos para una teoría del hombre*, trad. Filipe González Vicen (Madrid: Ediciones Encuentro, 2000), pág. 95.

vivo entre seres vivos; indivíduo, tanto frente à espécie, como frente aos demais indivíduos pertencentes à espécie”⁴².

De seguida, surge um novo estágio. A autoconsciência é mais uma divisa para clarificar o que é a pessoa. Somente o indivíduo tem a faculdade de saber quais as realidades que o circundam e, portanto, de ter percepção que as domina do ponto de vista cognitivo. A personalidade é fundamental para determinar qual o sentido dos acontecimentos e atribuir sentido às práticas. Ao ser humano é reconhecida a faculdade de conceber mundos mediante a atribuição de um simbolismo próprio. Por contraste, os animais até podem agir com sentido, mas influenciados pelas determinações da própria espécie. Na verdade, a aptidão dos animais é induzida pela natureza de cada espécie.

O ato de produzir do ser humano é determinado pela alma, enquanto faculdade da interioridade da personalidade. Por isso, o núcleo germinal da espiritualidade humana está ininterruptamente desprendido, sem constrangimento nem coação, mesmo quando a liberdade exterior do indivíduo está condicionada. Pelo espírito encontra-se e apreende-se tudo, ou seja, o humano tem percepção do que o envolve enquanto pessoa. Assim, “por virtude desta experiência, a personalidade pode realizar o encontro com a existência, pode, em absoluto, encontrar-se com o ente, em vez de apenas tropeçar nele. E com ele pode também realizar o encontro consigo mesma, em lugar de ser e viver apenas o que ela é”⁴³.

Nesta viagem pelos estádios propostos por Guardini, ainda permanece uma visão redutora da pessoa, uma visão puramente material e mecanicista. Chegamos então à afirmação de um ser que pertence a si mesmo, afastado de toda a afinidade de propriedade ou influência. A totalidade humana faz parte da pessoa e encontra-se sob a sua supervisão. A extensão e a complexidade do ser pessoa cinge-se a uma teia de vínculos entre estádios que elevam o ser a um grau superior.

Na verdade, enquanto pessoa, o sujeito vê-se circunscrito a si mesmo, impossibilitado de uma evasão ou de um distanciamento do seu próprio ser, a fim de se estudar, o que agoniza a procura incessante da humanidade e do seu segredo, nunca concluído.⁴⁴ Em certa medida, prevalece uma incapacidade de chegar ao mais profundo

⁴² Romano Guardini, *Mundo y Persona. Ensayos para una teoría del hombre*, trad. Filipe González Vicen (Madrid: Ediciones Encuentro, 2000), pág. 98.

⁴³ *Ibidem*, pág. 103.

⁴⁴ Sobre este tópico poderemos recuperar as palavras de Santo Agostinho, que já pelos séculos IV e V garantia “Mihi quaestio factus sum” (tornei-me uma pergunta para mim). Santo Agostinho, Bispo de Hipona, e William Watts, *Saint Augustine’s Confessions*, with an English translation, Loeb Classical

de nós mesmos. Não obstante, tal circunstância não poderá ser motivo de esmorecimento na busca do nosso núcleo investigacional. Engana-se aquele que pensa este contexto como fraqueza humana, pois ele, ao invés, antes apresenta-se como uma situação benéfica e fascinante, impulsionando o ser humano para uma outra dimensão, a do encontro.

De um modo assertivo, tal como as dicotomias sol - lua, robustez - fragilidade, vida - morte, corpo - alma, que se implicam mutuamente, o Eu e o Tu também se afetam. O auge da relação é atingido pelo encontro do humano com o seu semelhante, mas quando o Tu voltar pela gratuidade, voluntariedade e recetividade.⁴⁵ Por isso, o encontro do Eu com o Tu excede as simples relações, aquelas onde os indivíduos estão encerrados em si mesmos e interagem como se o outro se tratasse de um objeto, dando cumprimento às normas de boa educação. Trata-se, neste caso, somente de relações contratuais, de relações de circunstância ou mesmo de relações de conveniência.

Imediatamente, verificamos que o encontro se compagina com um grau considerável de afetação e reconhecimento dos seus intervenientes.⁴⁶ Pela observação de Goleman, “a própria conceção do cérebro humano o torna sociável, inexoravelmente atraído para uma íntima ligação cérebro a cérebro sempre que conhecemos outra pessoa”⁴⁷. Para que esse conhecimento se efetive, é imprescindível que “o eu e o tu se impliquem mutuamente”⁴⁸.

Efetivamente, o encontro é limite de convergência, sentença de simetria entre sujeitos. Se, por um lado, subsiste um Eu que se oferece a um Tu, perfilhando-o como uma pessoa, ou seja, como o seu próprio Eu; por outro lado, o Tu perfilha o Eu como o

Library (Londres: William Heinemann, 1912), pág. 168. A tradução de todas as citações de origem inglesa serão da nossa responsabilidade.

⁴⁵ Cf. Thomas Ranson Giles, *História do Existencialismo e da Fenomenologia* (São Paulo: Editora da Univ. de S. Paulo, 1975), pág. 91.

⁴⁶ Percursor de Guardini, Martin Buber introduz-nos na filosofia do diálogo. De modo assertivo, garante que o humano é um ser de relação e em relação. Afastando-se do individualismo e do coletivismo, Buber propõe uma rutura das duas estruturas, garantindo o diálogo como chave hermenêutica para um novo paradigma. Sendo o ser humano unicamente compreendido na relação com o outro, processo que o plenifica, desenvolve o binómio Eu-Tu e Eu-Isso. Por isso, no encontro do ser humano com o semelhante, a relação atinge o seu clímax. O Tu pode nem ser afirmativo e o ISSO nem ser negativo. Aqui, a relação poderá suplantar o Eu-Isso para aportar num diálogo Eu-Tu, ou seja de verdadeira relação entre dois sujeitos. O autor considera que numa relação simétrica, o Eu tem responsabilidade pelo Tu, materializando-se pela estima que se tem pelo semelhante. Ora, o Eu precisa de um Tu para ser Eu. Martin Buber, *Eu e Tu*, trad. Newton Aquiles Von Zuben (São Paulo: Centauro Editora, 2009), pág. 87 e 88.

⁴⁷ Daniel Goleman, *Inteligência social*, trad. Mário Dias Correia (Lisboa: Temas e Debates, 2003), pág. 11.

⁴⁸ Luis Francisco. Ladaria Ferrer, *Introducción a la Antropologia Teológica* (Estella: Verbo Divino, 1993), pág. 90. A tradução de todas as citações de origem espanhola serão da nossa responsabilidade.

Tu do seu Eu. Naturalmente, a essência da pessoa não está na singularidade. A pessoa é o pela relação. Este paradigma conserva-se no amor e exterioriza-se na solidariedade e responsabilidade⁴⁹, atributos esses sobre os quais nos debruçaremos, mais especificamente, quando falarmos da perspectiva bíblico-cristã de pessoa.

Por tudo quanto fomos refletindo, começamos a perceber que a pessoa está no mundo com os outros, e precisa de um lugar para ser no mundo. Possuidora de um corpo e de um espírito, a sua existência dá-se na relação com o semelhante. Penetrados na conceção de pessoa pelas suas dimensões de corporeidade e relação (o que não exclui outras dimensões possíveis e aceitáveis), falaremos sobre a solidariedade e a responsabilidade para falarmos de seres em relação. É aceitável que grande parte da compreensão de pessoa provenha das distintas visões de corpo, apadrinhadas pelas principais religiões monoteístas.

Neste momento, exige-se-nos um périplo pelas diferentes definições de pessoa, provenientes das três principais religiões cujo credo professa a confiança num só Deus. É no corpo que o indivíduo se realiza plenamente, uma vez que esta dimensão lhe permite desenvolver a relação com o outro. Na verdade, a pessoa é corpo, sendo impossível observá-la sem essa realidade. Neste sentido, passaremos a analisar o conceito de pessoa nas tradições monoteístas para, de seguida, vermos as influências da cultura grega.

3. A pessoa nas tradições monoteístas

As principais tradições monoteístas expuseram ao longo da sua história um modo próprio de compreender o conceito de pessoa, a sua relação com o mundo e com a entidade religiosa. A forma como cada tradição o realiza faz-nos ganhar consciência da densidade e complexidade que lhe está subjacente. Considerado como um ser, o indivíduo é apreciado pela sua dimensão corpórea e espiritual. O que aparenta ser produto de uma dicotomia é facilmente transposto quando se discorre acerca da pessoa enquanto tal.

⁴⁹ Com o mesmo enfoque, Martín Ballester, no seu ensaio de antropologia teológica, garante que o predicado que determina a pessoa enquanto ser (existência) é ser em relação. De outro modo, a pessoa não subsiste por si mesma, ficando esvaziada de um sentido. Na verdade, “a pessoa em singular não existe. Só existe em relação”. Martín Gelabert Ballester, *Jesucristo, revelación del misterio del hombre. Ensayo de antropología teológica* (Salamanca: Editorial San Esteban, 1997), pág. 105.

Ora, as sabedorias orientais (pensamos oriental não apenas na sua significação geográfica, mas também como um modo de conceber a filosofia assente no excesso da dimensão especulativa; é nesse contexto que usamos esta conotação) desenvolveram um raciocínio lógico de pessoa por influência dos seus textos. A este nível, a mediação textual tornou-se fator explicativo para encontrarmos as principais referências que procuramos.

Nesse sentido, as momentâneas reflexões que nos acompanham pretendem, somente, esboçar um preâmbulo ao papel dos textos (Judaico; Cristão; Islâmico) na construção das identidades pessoais e na nomeação de uma antropologia sistémica. De modo a organizar este périplo ao conjunto das aproximações do conceito de pessoa, propomo-nos concentrar, em cada um deles, assim como nos principais tópicos que nos podem ajudar a elucidar sobre a questão em causa.

3.1. *Pressupostos antropológicos na Torah*

O acesso aos textos que compõem a *Torah* permite-nos descortinar alguns dos pontos para uma perspetiva da pessoa na antropologia judaica. Nos relatos bíblicos da criação (*Gn* 1,26-29 e *Gn* 2,7), a corporeidade humana refere-se à conclusão de uma etapa específica da criação.⁵⁰ Nesta conjuntura, não existe qualquer consideração pejorativa à dimensão corpórea do ser humano, sendo o texto esclarecedor ao deixar-nos a certeza que Deus o criou homem e mulher.⁵¹

Note-se, assim, que a dicotomia epistemológica corpo-alma não é paradigma vigente no decorrer do Antigo Testamento. Tal fica a dever-se a um pensamento consistente no modo de pensar a pessoa, não como um ente desdobrado em duas dimensões apartadas, mas como um ente uno e indivisível, onde corpo e alma convergem. Por outras palavras, o indivíduo não possui a sua realidade corporal, mas ele é corpo, assim como não possui a sua realidade espiritual, mas é alma. Assim, o ser humano é apreciado sempre na sua integridade. Moltmann aplica as palavras exatas para

⁵⁰ A este nível, relembremos que “a humanidade, homem e mulher, foram criados à imagem de Deus. São a criação mais perfeita de Deus. Por ser a coroa da criação, Deus celebrou um pacto” de preservar e aperfeiçoar a criação até ao final dos tempos. Monika Tworusschka. Udo Tworuschka, *Religiões do Mundo. Judaísmo*, trad. Manuela Ramos e Eugénia Lucas (Rio de Mouro: Círculo de Leitores, 2007), pág. 70.

⁵¹ Acrescente-se a este raciocínio as palavras de António Couto: “Este homem criado por Deus é, na sua totalidade psicobiológica rotulado de muito bom. [...] É muito bom o homem-macho, é muito boa a mulher-fêmea”. António Couto, “O corpo na teologia”, in *Igreja e Missão 155-158* (Vila Nova de Gaia: Boa Nova, 1992), pág. 154.

se referir a esta circunstância: “O homem não é descrito com conceitos, mas apresentado nas suas relações existenciais”⁵².

Do ponto de vista antropológico, na tradição judaica impera a ideia de que o sujeito existe a partir da sua dimensão corporal, funcionando os restantes órgãos por concomitância. Não será portanto errado dizer que não há primazia da alma ou do espírito. Considera-se antes o primado da pessoa na sua totalidade. A totalidade relaciona a pessoa como um ser uno, indivisível, indissociável, rejeitando categoricamente os protótipos de fragmentação, de divisão, do múltiplo.⁵³

De igual modo, não podemos descurar o evento estrutural que está na génese da identidade do povo de Israel. Na verdade, o facto de esta comunidade ter descoberto o seu Deus num contexto de aliança tem influxos sobre o sentido que a mesma dá da sua existência não só enquanto coletividade, como também em termos pessoais. Seguindo de perto o ensaio de Moltmann, pela aliança judaica, a proposição de união da alma e do corpo, do interior e do exterior, do espírito e do físico está latente, o que nos faz crer numa interpretação integral da pessoa. Por outras palavras, “o ser humano é enxergado enquanto totalidade de ser”⁵⁴.

A sabedoria judaica garante que o ser humano não é um ser inferior, subordinado e subjugado ao seu Criador. A afinidade de Deus com a criação assenta num código de reciprocidade e concerta uma relação de solidariedade entre os intervenientes. A tradição judaica desfaz possíveis gnosticismos: Deus não vaticina uma relação unilateral de dominação à criação, e muito menos à pessoa. Inversamente, a reciprocidade entre Deus e a criação é de pericorese, uma sugestão para a relação comunitária.⁵⁵

Em certa medida, a comunidade judaica, ao ser interpelada a ser *imago trinitatis*, por quanto Deus se apresenta num contexto de pericorese deífica, promovendo um paradigma de relações universais e de correlações mútuas, está a atualizar a identidade pessoal e coletiva. Seguindo o mesmo argumento, somos suscitados, neste mesmo

⁵² Jürgen Moltmann, *Dios en la creación – Doctrina ecológica de la creación*, trad. Victor Lapera (Salamanca: Sígueme, 1987), pág. 286. A tradução de todas as citações de origem espanhola serão da nossa responsabilidade.

⁵³ No Judaísmo o conceito de totalidade está bem presente. De facto, “O homem é uma realidade unitária, provida de propriedades diversas, mas definindo uma mesma condição”. Michel Henry, *Encarnação – uma filosofia da carne*, trad. Florinda Martins (Lisboa: Círculo de Leitores, 2000), pág. 19.

⁵⁴ Jürgen Moltmann, *Dios en la creación – Doctrina ecológica de la creación*, trad. Victor Lapera (Salamanca: Sígueme, 1987), pág. 328.

⁵⁵ Cf. Monika Tworuschka. Udo Tworuschka, *Religiões do Mundo. Judaísmo*, trad. Manuela Ramos e Eugénia Lucas (Rio de Mouro: Círculo de Leitores, 2007), pág. 74.

contexto, a rever-nos numa relação corpo-alma. Entre corpo e alma, entre o lado físico e o lado espiritual, exterior e interior, não há um conceito de hegemonia de um sobre o outro, mas de harmonia e proporcionalidade. Da mesma forma, a divisa da comunidade judaica como *imago trinitatis* relaciona-se diretamente com o modo de pensar a pessoa. Ainda mais, uma vez que um dos conceitos teológicos iminentemente judaico é a relação com o semelhante em termos de gratuidade, isto significa entrega e dádiva.⁵⁶

Mais tarde, durante o reinado de Salomão, introduz-se um novo juízo teológico, o de alma espiritual. À primeira vista, trata-se de um conceito inofensivo, mas que acrescenta uma alteração significativa ao modo de conceber o ser humano e a pessoa em particular. A partir deste momento, a alma sobressai na antropologia judaica pela sua natureza independente, ainda mais evidente na morte do corpo (Cf. *Sb* 3,1; 8,19-23; 9,15). Todavia, o conceito de totalidade não é abandonado, bem pelo contrário, continua bem presente na edição dos LXX.⁵⁷

O judaísmo, enquanto tradição, intelectualiza a pessoa num registo de unidade e de conformidade. Deste modo, o indivíduo não é efeito da agregação de duas realidades diferenciadas, nem tão pouco resultado de um sistema de aglutinação arbitrária. Com efeito, não observamos uma síntese de duas substâncias cuja relação poderá ser de hegemonia ou harmonia. Estamos perante uma realidade indivisível, nunca uma soma de partes.⁵⁸

De novo, a relação alma-corpo, racional-irracional, consciente-inconsciente, é chave hermenêutica para aclarar a diferença antropológica fundamental presente na tradição judaica. A *Torah*, enquanto lei sagrada, sustém uma relação pericorética de entrada recíproca e de unidade da diferença. Numa perspectiva teológica, a pessoa nunca poderá ser pensada como fragmentação da sua individualidade, repartida em porções da sua existência.

Este ponto de vista leva-nos a inscrever na história uma visão integral do ser humano. Ora, isto conjectura, teologicamente, que “a presença de Deus no Espírito não está mais localizada apenas na consciência ou na alma, ou ainda na subjetividade da razão e da vontade, mas na totalidade do organismo humano. [...] Por outras palavras,

⁵⁶ Cf. Huston Smith, *A essência das religiões. A sabedoria das grandes tradições religiosas. Judaísmo*, trad. Maria João Afonso (Alfragide: Lua de papel, 2014), pág. 60.

⁵⁷ Veja-se que a tradução dos LXX garante a permanência do conceito de totalidade quando se fala da pessoa. Parafraçando as palavras de António Couto, “o termo sóma continua a referir-se ao homem na sua totalidade, perdendo assim as referências que trazia da antropologia platónica”. António Couto, “O corpo na teologia”, in *Igreja e Missão 155-158* (Vila Nova de Gaia: Boa Nova, 1992), pág. 147.

⁵⁸ Cf. Michel Henry, *Encarnação – uma filosofia da carne*, trad. Florinda Martins (Lisboa: Círculo de Leitores, 2000), pág. 17.

na estrutura histórica os homens desenvolvem o seu ambiente de acordo com o corpo e a alma”⁵⁹.

A sabedoria semita, procurando o significado para a questão antropológica que nos acompanha, e conscientes da fragilidade humana, não deixa de afirmar a indizível estatura da pessoa.⁶⁰ O realismo vem-nos pela crença de que os seres humanos que mais granjearam o epíteto de “simples verme” (*Jb* 5,6-7) são os que Deus premeia com a sua honra e glória (*Sl* 8,5-6). Assim, nunca os desacertos, na sua condição de pecador ou de depravado, põem em causa a liberdade humana para ser *imago Dei*. Deste modo, “os seres humanos fazem-se ou desfazem-se, forjando os seus próprios destinos com as decisões que tomam”⁶¹.

Posto isto, na sabedoria judaica fica-nos a faltar a relevância de habitar um lugar para ser, ou seja, um espaço que crie identidade, não somente enquanto comunidade, como também enquanto pessoas individuais. O exílio da Babilónia (*Jer* 52; *2 Rs* 25) e consequente regresso à terra prometida (*Nm* 14) marcam a identidade do que é ser pessoa. Na verdade, perfilha-se a preeminência de um lugar para existir.⁶² Por analogia, deduzimos que o espaço confere identidade à pessoa, enquanto corpo que habita.

A antropologia semita aduz a um campo gnosiológico importante para se compreender a natureza e condição humanas. Todas as extensões humanas são vividas corporalmente. O pensamento, o arbítrio, a emoção defletem a realidade corporal. O corpo é presença da pessoa e, por isso, a pessoa habita esse corpo. Seguindo de perto as sugestões judaicas, a dimensão corpórea é estrutural para o ser humano na medida em que por essa via reconhecemos à pessoa a realidade humana que lhe está intrinsecamente associada. O pensamento de Gevaert acentua esta condição: “o rosto do homem ou de Deus [...] é a presença mesma do homem e de Deus. Voltar o rosto para alguém significa interessar-se pessoalmente por ele, ser benévolo com ele”⁶³.

⁵⁹ Jürgen Moltmann, *Dios en la creación – Doctrina ecológica de la creación*, trad. Victor Lapera (Salamanca: Sígueme, 1987), pág. 330.

⁶⁰ A hipérbole por nós aplicada (indizível) é intencional, querendo-nos despertar para o respeito que todo o judeu reconhece à condição humana. Recorrendo à *Torah*, sendo um ser menor do que Deus, o ser humano é grande porque participa desse Criador.

⁶¹ Huston Smith, *A essência das religiões. A sabedoria das grandes tradições religiosas. Judaísmo*, trad. Maria João Afonso (Alfragide: Lua de papel, 2014), pág. 35.

⁶² Cf. Hans Küng, *El Judaísmo. Pasado, Presente, Futuro*, trad. Víctor Lapera (Madrid: Editorial Trotta, 2001), pág. 52. A tradução de todas as citações de origem espanhola serão da nossa responsabilidade.

⁶³ Joseph Gevaert, *El problema del hombre: introducción a la antropología filosófica*, trad. Alfonso Ortiz, 9ª edição (Salamanca: Sígueme, 1993), pág.74.

A existência corporal presente na tradição judaica vai ser acompanhada e desenvolvida pela antropologia cristã. Neste sentido, faremos uma reflexão concisa que nos permitirá aprofundar os seus principais elementos na caracterização do ser pessoa.

3.2. A identidade pessoal numa perspectiva bíblico-cristã

Ainda em relação ao Primeiro Testamento, o ser humano é apreciado pela sua univocidade, irredutibilidade e integridade. A antropologia cristã, por seu turno, retoma estes fundamentos, atribuindo-lhes uma significação atualizada. Efetivamente, na sabedoria cristã podemos apreciar o desenvolvimento de uma mutualidade nos diferentes constituintes da pessoa. Este dinamismo exibe-se no discernimento quanto ao modo de conceber a pessoa, o mundo e Deus.

A perspectiva bíblico-cristã reforça a ideia da pessoa como unidade de força vitalizadora e presença corpórea, pela qual está em permanente relação com a criação, em reciprocidade com os outros e com Deus, para o qual confluem a sua forma de ser e agir. Naturalmente, “o encontro com o outro constitui um dinamismo concreto que abre o homem à transcendência e à esperança”⁶⁴. Entre os processos iminentemente humanos, vigora uma confluência natural entre a dimensão espiritual e corporal. Na verdade, os fenómenos internos e externos são relativos à própria pessoa humana e manifestam-se na totalidade do ser. O ser humano é uno, indivisível: “é-o nessa totalidade de ser, condicionando-se o corpóreo e o espiritual”⁶⁵.

O ser humano é um eu pessoal, ou seja, uma uniformidade intrincada, absolutamente corporal e espiritual.⁶⁶ Ao mesmo tempo, está em ininterrupta edificação do seu eu, onde a Alteridade se conserva enquanto núcleo germinal da relação do indivíduo com a comunidade. Se é verdade que a pessoa, inserida na comunidade, é-o se se manter na união com Deus, também não é menos verdade que, quando essa comunhão é quebrada, deixa de pertencer à comunidade. Facilmente, assim,

⁶⁴ Joseph Gevaert, *El problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica*, trad. Alfonso Ortiz, 9ª edição (Salamanca: Ediciones Sígueme, 1993), pág. 31.

⁶⁵ *Ibidem*, pág. 34.

⁶⁶ Ao pensamento hebraico é estranho ao conceito de queda da alma, preexistente, no corpo. Com efeito, “é-lhe alheia, por completo, a mentalidade de que a alma no corpo é uma desgraça, uma catástrofe e a consequência de uma falta. A existência corporal e física, na tradição hebraica, nunca foi considerada como culpável, vergonhosa ou impura”. Claude Tresmontant, *El problema del alma*, trad. Francisco Martín (Barcelona: Herder, 1974), pág. 55. A tradução de todas as citações de origem espanhola serão da nossa responsabilidade.

depreendemos que o erro individual se repercute como culpa comunitária, porque a pessoa é pensada individual e coletivamente.⁶⁷

A génese da antropologia bíblico-cristã manifesta-se com a encarnação. O conceito teológico exprime, com propriedade, a superação das dicotomias e/ou dualidades: vemos desautorizado todo o argumento falacioso do gnosticismo, que opõe o mundo natural ao corpo espiritual. Pela encarnação, o divino assume o humano, numa perfeita suplantação e aproximação das fronteiras impostas pela ótica assimétrica corpo-alma, material-imaterial, imanente-transcendente.

A antropologia bíblico-cristã não se fixa na constituição ótica do indivíduo, mas aprofunda a pessoa como ser histórico, enraizado no que o rodeia, interpelado a dar uma resposta num ambiente de relação. Neste contexto, a pessoa está vocacionada para o serviço, ou seja, para harmonizar a sua existência com o mundo, mediante a responsabilidade concedida pelo Criador. O processo contínuo de construção da pessoa é renovado pelo sistema de aculturação, visando, através da história, uma permanente interação com os outros. Para Miguel Ponce Cuéllar, esta personalidade corporativa é plenificada no Segundo Testamento: “revela-se o mistério trinitário, que aponta a uma nova luz sobre a sociabilidade humana: ela é analogia da sociedade divina. [...Ora, esta união...] encontra o seu fundamento na união de todos os homens com Cristo”⁶⁸.

A conceção antropológica, de matriz bíblico-cristã, antecipa a salvação, não como fuga à dimensão material (fuga da alma do corpo), mas como cooperação do plano de Deus no *cosmos*, efetivando-se o autêntico espírito de solidariedade com os seus semelhantes. A salvação escatológica preludia a cláusula corpórea, o mesmo será dizer que o corpo é lugar teológico.⁶⁹

Superado o dualismo, é hora de superar o individualismo, dado que ser pessoa inclui a prática comunitária. O amadurecimento pessoal atinge o seu desenvolvimento na relação com a restante comunidade. Esta configuração dada ao humano evoca o processo de socialização política, apelando a pessoa a uma maior sensibilidade para as

⁶⁷ Cf. Carlo Rocchetta, *Hacia una teología de la corporeidad*, trad. Ezequiel Valdivielso (Madrid: San Pablo, 1993), pág. 50. A tradução de todas as citações de origem espanhola serão da nossa responsabilidade.

⁶⁸ Miguel Ponce Cuéllar, *El misterio del hombre* (Barcelona: Herder, 1997), pág. 199 e 200. A tradução de todas as citações de origem espanhola serão da nossa responsabilidade.

⁶⁹ Adolphé Gesché acredita que a proposta cristã de corpo é única. Na verdade, o corpo é itinerário fundamental para se pensar Deus, e Deus é lugar primordial para se pensar o humano. De facto, o corpo é o lugar da revelação plena e visível de Deus, revelado em Cristo. A este nível, “há pois uma antropologia teologal”. Adolphé Gesché, *Dios para pensar I El Mal – El Hombre*, trad. Alfonso García (Salamanca: Ediciones Sígueme, 1995), pág. 186. A tradução de todas as citações de origem espanhola serão da nossa responsabilidade.

questões da comunidade. De facto, “a corporeidade eclesial [...presente na tradição cristã...] é primícia de um corpo maior ainda, o do *cosmos*”⁷⁰.

A discussão em torno da dualidade entre corpo humano e corpo espiritual foi sobejamente ponderada e discutida pelos Padres da Igreja. Aprofundando a necessidade de se instituir pontes com a filosofia helénica, promoveu-se o diálogo das concepções bíblico-cristãs com as preocupações do período da Patrística: O que é o Homem? Que relação tem com a matéria e o imaterial? Dessa associação haverá de resultar o tópico da semelhança com Deus, um elemento eternizado à matriz cristã.⁷¹

O ser humano terá que ser concebido como realidade corporal, dotado de alma e espírito. De outro modo, estaremos a desencadear gnosticismos que deturpam a justa relação entre os constituintes da totalidade humana. Não obstante, esta mesma consideração parcelar e/ou dualista será alvo da nossa reflexão, quando abordarmos a concepção antropológica difundida na filosofia grega, a qual decompôs corpo e alma e julgou que pela última a pessoa era imagem de Deus.

Seguindo de perto a concepção dual, mas evitando a acentuação da distinção de elementos, Santo Agostinho corrobora que a procura de Deus se realiza na procura da verdade incorpórea, nunca em prejuízo do corpo, mas como intrepidez pessoal de sobrelevação. Como diria o teólogo e filósofo, a dimensão corpórea não é pejorativa, “na medida em que é obra da vontade de Deus, [...porém...] para alcançarmos a Verdade absoluta precisamos de a superar”⁷². Noutro registo, dirá que “a alma orienta o corpo, e este obedece-lhe imediatamente; orienta-se a si mesma, e esta resiste. A alma ordena à mão que se mova, e a obediência é tão fácil que mal se distingue a ordem da execução. No entanto, a alma é espírito, e a mão é matéria”⁷³.

Por seu turno, São Tomás arquiteta uma antropologia que seja síntese entre o modelo clássico de ser humano como animal (Aristóteles), ao qual lhe sucede o modelo neoplatónico de indivíduo, na fronteira entre o corpóreo e o espiritual, e o modelo

⁷⁰ Carlo Rocchetta, *Hacia una teologia de la corporeidad*, trad. Ezequiel Valdivielso (Madrid: San Pablo, 1993), pág. 50.

⁷¹ Cf. Hans Hrs von Balthasar, *Dieu et l'homme d'aujourd'hui*, trad. Robert Givord (Paris: Desclée de Brouwer, 1958), pág. 299.

⁷² Santo Agostinho, *De la vida feliz*, trad. Angel Herrera Bienes, 3ª edição (Buenos Aires: Aguilar, 1963), pág. 33. A tradução de todas as citações de origem espanhola serão da nossa responsabilidade.

Embora se afaste da concepção dual, Santo Agostinho admite que a alma é dotada de uma natureza especial, que eleva o ser humano a Deus. Bem pelo contrário, o corpo é elemento transitório e limitado, estando sujeito às alterações do mundo. Ora, a alma é a única capaz de levar o ser humano a participar de Deus, facilitada pela racionalidade.

⁷³ Santo Agostinho, Bispo de Hipona, e William Watts, *Saint Augustine's Confessions*, with an English translation, Loeb Classical Library (Londres: William Heinemann, 1912), pág. 220.

bíblico de pessoa, ente à imagem e semelhança de Deus. O *Doctor Angelicus* esclarece-nos: Deus fez o corpo e alma, não fez um sem a outra. Ao definir a pessoa mediante a consciência e a liberdade pelo simples facto de ser, garante que “a alma humana não se pode corromper a não ser que se corrompesse por si própria. [...Ora...] a matéria recebe o ser em ato ao receber a forma, e, assim, corromper-se-á se se separar dela a forma. Aliás, é impossível que a forma se separe de si mesma. Por isso é impossível que a forma subsistente deixe de ser”⁷⁴.

Só mais tarde, com o personalismo (séc. XX), é que se introduziu um modelo dinâmico de pessoa. Ou seja, a pessoa é-o em substância e subsistência, como também como “ser-acontecimento”. Surge assim a compreensão da pessoa como ser em relação. A síntese que reverterá do ajuste entre a sabedoria clássica e o personalismo moderno é a da unidade da pessoa pela conciliação da dimensão da imanência (liberdade e responsabilidade) com a dimensão da transcendência (faculdade de sair de si mesmo para se entregar aos outros e a Deus).

Esta consideração teve ecos no modo de compreender a pessoa. O paradigma axial da relação reverteu para a importância do amor na existência humana. Recuperando o ensaio que nos acompanha, o amor não é instintivo, como se se tratasse de uma dinâmica espontânea. A proposta bíblico-cristã recai sobre o amor como volição, autónoma e livre. Em certa medida, discorreremos acerca do “ato mais humano que o homem pode realizar”⁷⁵.

A realização da pessoa humana vem pelo amor abnegado. De outro modo, trata-se de um amor que constitui e realiza o outro, que busca a plenitude do ser.⁷⁶ É constitutiva de amor autêntico a relação entre pessoas que promove o outro, que reconhece que o outro é pessoa que requer compaixão sem premissas, um modo de amar sem procurar benefícios para o eu. Ora, a perspectiva bíblico-cristã assenta no mundo simbólico da cocriação, que se realiza na relação com o outro enquanto enaltecimento e reconhecimento: um reconhecimento, em última análise, devido a Deus, por Ele ter oferecido o dom da vida àquela pessoa.⁷⁷

⁷⁴ São Tomás de Aquino, *Suma Teológica* (São Paulo: Loyola, 2003), 1,75,6 resp.

⁷⁵ Na verdade, é um ato “inteligente, intencional e generoso, muitas vezes empreendido, e sempre livre e inclusivo, capaz de pôr em jogo toda a pessoa a quem está a amar”. Tomás Melendro, *Las dimensiones de la persona* (Madrid: Ediciones Palabra, 1999), pág. 81.

⁷⁶ O Cristianismo garante por excelência “o primado da pessoa, e por isso, do amor. [...A validade do cristianismo está em ser...] uma religião do amor”. Romano Guardini, *Mundo y Persona. Ensayos para una teoría del hombre*, trad. Filipe González Vicen (Madrid: Ediciones Encuentro, 2000), pág. 140.

⁷⁷ Bento XVI fala sobre o verdadeiro amor na sua encíclica *Deus caritas est*. “Na realidade, eros e ágape - amor ascendente e amor descendente — nunca se deixam separar completamente um do outro. Quanto

A sugestão cristã de amor ao outro vem personificada em Jesus Cristo, um ser divino que assume a condição de pessoa (indivíduo), na sua totalidade, verdadeiro Deus e verdadeiro ser humano. Além demais, Deus, não precisando do ser humano, amou-o em tudo o que ele é. A confirmação desse amor vem-nos da Paixão enquanto evento escatológico. Ali observa-se a solidariedade exponencial de quem se oferece para assumir os pecados da humanidade. Um amor conduzido ao extremo e que nos permite descortinar qual a natureza ontológica do ser para a sabedoria bíblico-cristã. A pessoa vive a totalidade do ser na entrega incondicional e na solidariedade responsável pelo outro, isto é, vivendo em afinidade.⁷⁸

A identidade pessoal do indivíduo afirma-se na vivência da essência e da vocação pelo ser humano. Por isso, quando no seio da teologia cristã o sujeito é interpelado a ser criatura à *imagem e semelhança de Deus*, impõe-se a sua realização permanente pela descoberta do outro, que se realiza, em última instância, quando ele se volta para o seu semelhante, em analogia que confere identidade. De facto, “o ser humano é marcado por um existencial de abertura ao transcendente [...e por isso...] todo o ato de conhecimento e de vontade livre se manifesta como ato de abertura ao ser”⁷⁹.

Abordaremos, em seguida, uma nova conceção. A pessoa já não é compaginada pelos conceitos ocidentais de progresso, crescimento ou mesmo de saber, mas é antes vista a partir da dicotomia transcendência-comunidade, prezada no oriente e difundida pelo Islão.

mais os dois encontrarem a justa unidade, embora em distintas dimensões, na única realidade do amor, tanto mais se realiza a verdadeira natureza do amor em geral. Embora o eros seja inicialmente sobretudo ambicioso, ascendente — fascinação pela grande promessa de felicidade — depois, à medida que se aproxima do outro, far-se-á cada vez menos perguntas sobre si próprio, procurará sempre mais a felicidade do outro, preocupar-se-á cada vez mais dele, doar-se-á e desejará “existir para” o outro. Assim se insere nele o momento da ágape; caso contrário, o eros decai e perde mesmo a sua própria natureza. Por outro lado, o Homem também não pode viver exclusivamente no amor oblativo, descendente. Não pode limitar-se sempre a dar, deve também receber. Quem quer dar amor, deve ele mesmo recebê-lo em dom. Benedictus PP. XVI, *Litterae encyclicae «Deus caritas est»*, nº7.

⁷⁸ A compreensão de um amor desprendido alastra-se à certeza de que “a vida, sobretudo a humana, pertence praticamente a Deus: por isso, quem atenta contra a vida do homem, de algum modo atenta contra o próprio Deus”. Joannes Paulus PP. II, *Litterae Encyclicae «Evangelium Vitae»*, nº9.

⁷⁹ Este compromisso de que falamos expressa-se na dinâmica da fé. De facto, “a fé adquire uma fundamentação ancorada no próprio interior do ser humano, não lhe constituindo contradição. Ser humano que é pensado, contudo, na sua mais profunda raiz de ser, com base numa antropologia ou mesmo ontologia transcendental”. João Duque, *Homo Credens – para uma teologia da fé* (Lisboa: Universidade Católica Editora, 2004), pág. 215.

3.3. A concepção de ser pessoa no Alcorão

A herança árabe-islâmica ainda encontra, nos nossos dias, alguma dificuldade em se harmonizar com outras tradições. Para muitos autores, essa dificuldade terá a sua gênese numa hegemonia do ocidente em relação ao oriente.⁸⁰ Este sentimento de supremacia, partilhado por muitos ocidentais, é incompatível com o diálogo de civilizações e com o diálogo interconfessional. Ainda há um longo caminho a percorrer para superarmos o ostracismo, marcado também por causas económicas e sociais.

Longe destas contingências, procuraremos compreender o conceito de pessoa no Islão. Por isso, para melhor resolvemos este impasse, deveremos afastar-nos das nossas concepções de progresso, crescimento e saber, fixando-nos no polinómio pessoa-transcendência-comunidade. Só assim chegaremos, com propriedade, à verdadeira concepção de Islão como religião e comunidade, crença e código de vida.

A sabedoria islâmica incute grande responsabilidade e liberdade à pessoa, a começar desde logo pela palavra que a caracteriza (islão significa subordinação à vontade divina). Sendo o ser humano um ser apto, ele tem a possibilidade de discernir e agir de modo responsável. O Islão pode ser compreendido no “duplo movimento de fluxo do homem a Deus e de refluxo de Deus até ao homem”⁸¹.

Em resultado deste princípio funda-se a comunidade profética. Estamos perante uma renúncia à noção individualista de propriedade, uma vez que estão lançados os fundamentos para “o serviço social da comunidade, exigência ética e divina”⁸². Neste sentido, o amor desdobra-se no abandono do “eu” em prol de um “nós”. Longe da dicotomia corpo - alma, o próprio livro sagrado (Alcorão) professa que o Ser divino é o próprio Amor, o enamorado e o amado (Cf. *Surata Fâter* 35:1-5).

No ambiente corânico, a pessoa não é um ser exclusivo, emancipado. Na verdade, a identidade pessoal desvanece na coletividade. Por isso, a fé surge como elemento primordial das ações do sujeito e das leis da comunidade. Nesse sentido, a fé

⁸⁰ Esta dificuldade em criar pontes entre o ocidente e o Islão começou com o Renascimento, período de afirmação da racionalidade, da natureza e da ciência. Por isso, “começou a fazer-se sentir uma desvalorização e uma rejeição de tudo o que estava relacionado com os Árabes”. Hans Küng, *O Islão: passado, presente e futuro*, trad. Lino Marques (Coimbra: Edições 70, 2010), pág. 43.

⁸¹ Roger Garaudy, *Promesses de L'Islam* (Paris: Éditions Du Seuil, 1981), pág. 33. A tradução de todas as citações de origem francesa serão da nossa responsabilidade.

⁸² Para Hans Küng a comunidade no seio do Islão é constituída por: “uma comunidade da fé no Deus único e no seu enviado; uma comunidade de oração ritual diária; uma comunidade de cuidados pelos pobres e necessitados; uma comunidade disciplinada pelo jejum; uma comunidade de purificação interior através da peregrinação ao centro espiritual do Islão. [...Isto é o sustento...] da umma, a comunidade de muçulmanos”. Hans Küng, *O Islão: passado, presente e futuro*, trad. Lino Marques (Coimbra: Edições 70, 2010), pág. 189.

entra em todas as extensões da vida humana (social, política, cultural, científica) e Deus representa a premissa da unidade dessas mesmas extensões. Por via da oração, o indivíduo reconhece a finitude do seu poder e saber, ao passo que sente necessidade de se vincular a Deus.⁸³ A prática da fé (oração, jejum, dízimo e peregrinação) culmina com a incorporação na unidade e liberdade divina. Aí, o ser humano perfaz a comunidade universal harmoniosa.

Por outro lado, a religião islâmica professa a indissolubilidade entre a transcendência e a comunidade. Uma corrente que é diferente da que é vigente no mundo ocidental já que, nas palavras de Garaudy, “o homem ocidental perdeu toda a unidade nas suas relações com a natureza, a sociedade, o divino”⁸⁴. Assim, o Islão promove a recuperação da unidade central e primeira do ser humano, afastando-se da conceção ocidental de liberdade (“a minha liberdade termina onde começa a liberdade do outro”), segundo a qual a liberdade do outro é assumida como limite e não como condição para a nossa própria liberdade.

Por outro lado, o Islão, tentando superar a divisão entre crença e política, Igreja e Estado, assume-as como duas dimensões do mesmo sujeito: daí a relação entre transcendência e comunidade.⁸⁵ Neste contexto, a propriedade é assumida pela sua função social, o que implica que qualquer proprietário tenha de dar satisfações da sua propriedade à comunidade, esta última que ajuizará se estamos perante um administrador responsável.⁸⁶ Um novo princípio se eleva: a economia não deve ser percursora do crescimento ou do consumismo, mas do equilíbrio, pela deferência da pessoa ao divino. De outro modo, “o homem é verdadeiramente humano pela submissão ao divino”⁸⁷. Note-se que tal interpretação leva-nos a considerar Deus como máximo proprietário e legislador. A comunidade rege-se pela revelação dos deveres, aferidores de unidade, e nunca por uma declaração de direitos.

⁸³ Cf. Paul Balta, *Islam. Civilisation et sociétés* (Paris: Éditions du Rocher, 1991), pág. 45. A tradução de todas as citações de origem francesa serão da nossa responsabilidade.

⁸⁴ Roger Garaudy, *Promesses de L'Islam* (Paris: Éditions Du Seuil, 1981), pág. 56.

⁸⁵ Cf. Christian Delacampagne, *Islam et Occident: les raisons d'un conflit* (Paris: Presses Universitaires de France, 2003), pág. 63. A tradução de todas as citações de origem francesa serão da nossa responsabilidade.

⁸⁶ O Islão corrobora a ideia de uma economia justa. Na verdade, é preterido o equilíbrio emocional e social em detrimento de práticas que prejudiquem o ambiente social, ou seja, a comunidade, através de uma avidez desregrada. De outro modo, a conduta do ser humano é eticamente questionável. Até porque o único proprietário é Alá, que confia temporariamente no ser humano para fazer a gestão da propriedade de Deus. “Tudo isto significa que não há objeções aos fundamentos éticos e religiosos da economia islâmica, desde que o poder económico não seja usado, como o Ocidente muitas vezes o tem feito, por motivos ideológicos, de maneira a ser utilizado como arma política”. Hans Küng, *O Islão: passado, presente e futuro*, trad. Lino Marques (Coimbra: Edições 70, 2010), pág. 688.

⁸⁷ Roger Garaudy, *Promesses de L'Islam* (Paris: Éditions Du Seuil, 1981), pág. 64.

As linhas antropológicas que, até agora, temos vindo a referir assentam na conceção de pessoa como elemento de um todo, a comunidade. Qualquer reflexão sobre a pessoa a partir da perspectiva islâmica terá que ser apreendida nesta dúplice sublimidade, sem supremacia: a comunidade por afinidade ao ser humano e Deus por afinidade à comunidade.

O estatuto da pessoa no seio da tradição islâmica vem também pela justa relação do ser humano com uma conceção sapiencial, sendo que a última não pode ser idealizada como emancipada do primeiro. A sabedoria que vem da fé contempla um conjunto sistémico com as várias ciências, na medida em que todas desvelam sinais de Deus.⁸⁸ Com efeito, é evidente “a unidade do real e o conhecimento de que, no homem, somos levados da contemplação da unidade do mundo ao da unidade divina da qual a unidade da natureza é a imagem”⁸⁹. No âmago do Islão há a consciência que a ciência, compreendida somente como organização de meios, afastada de uma ponderação a partir dos fins, volve-se em fator exterminador do ser humano. Por isso, a pessoa nunca poderá estar submissa à evolução tecnológica e científica.⁹⁰ Nos nossos dias prolifera uma visão que separa a ciência da sabedoria, sendo que a primeira se torna puramente quantitativa.⁹¹ Com este contributo, a sabedoria árabe procura canalizar o trabalho da ciência e da técnica para metas metafísicas, estudando desta forma a totalidade presente nas diferentes extensões humanas.

Diferentes mundividências não nos devem fazer crer nem num modernismo, como adoção do progresso e sucessiva recusa a toda a transcendência, nem num tradicionalismo, enquanto sistema que dá primazia à extensão filosófica e religiosa que exista previamente. Sob este prisma, Raimon Panikkar considera que a chave

⁸⁸ A este nível, atentemos nas palavras de Hans Küng que, ao procurar compreender a filosofia árabe, garantiu que por ela “a sabedoria da fé integra todas as ciências num conjunto orgânico, porque todas têm por objeto um mundo que, na sua totalidade, é uma teofania, uma revelação dos sinais de Deus. O universo é um ícone no qual o Uno se revela através do múltiplo por mil símbolos”. Hans Küng, *Islão: passado, presente e futuro*, trad. Lino Marques (Lisboa: Edições 70, 2010), pág. 263.

⁸⁹ Roger Garaudy, *Promesses de L'Islam* (Paris: Éditions Du Seuil, 1981), pág. 80.

⁹⁰ Cf. Marc Ferro, *Le Choc de l'Islam: XVIIIe-XXIe siècle* (Paris: Les Éditions Odile Jacob, 2003), pág. 58.

⁹¹ Também Henri-Louis Bergson descreve a dificuldade de a ciência cair em descrições meramente físicas, isto é, em fórmulas lógicas, fechando-se à compreensão da totalidade do real. Assim se compreende que haja uma redução do real (objeto de estudo pela ciência) à álgebra. Cf. Henri-Louis Bergson, *El alma y el cuerpo: seguido de: El cerebro y el pensamiento: una ilusión filosófica*, trad. Juan Padilha (Madrid: Encuentro, 2009), pág. 23. A tradução de todas as citações de origem espanhola serão da nossa responsabilidade.

hermenêutica de todos os problemas do mundo atual está no modelo de diálogo entre as diferentes expressões de vivência pessoal na comunidade.⁹²

Deste modo, uma possível resolução de certos problemas poderá passar pela recuperação dos princípios de Estado, sociedade e comunidade a partir da sabedoria alcorânica, aprofundando e promovendo uma revolução do conceito de pessoa. *A priori*, será interessante recuperarmos o conceito de pessoa cursado até ao momento nas diferentes sabedorias monoteístas e redescobrir o ser humano na sua dimensão cósmica. Isto poderá elucidar-nos sobre a responsabilidade humana em cada uma das tradições.

Importa agora verificar a evolução da concetualização de pessoa no seio da filosofia, em particular na sua abordagem ontológica. O estudo do ser avizinha-se fundamental a fim de compreendermos os encaixos desenvolvidos nesta área do saber. Deste modo, propomos uma exploração dos contributos helénicos sobre o ser pessoa.

4. Contributos helénicos na concetualização do ser pessoa

Qualquer problema filosófico é extemporâneo e inconveniente. Por outras palavras, a filosofia ou abalroa a futuridade e excede o presente, ou procura relacionar o presente a um passado frutífero. Ora, a filosofia sujeita cada período ao seu próprio escrutínio, pelo menos pelo trabalho que requer. Por essa via, nela encontramos uma ressonância atualizada no presente. Com efeito, cada nível e cada exórdio da sua evolução inclui os seus princípios exclusivos.

O reconhecimento de tal particularidade é fundamental para a abordagem que se segue. Este entendimento é imprescindível quando está em causa o estudo do conceito de pessoa, embora sucinto, com o seu substrato no mundo helénico. Aliás, o que fez os gregos prosseguirem no ensaio do que é o próprio Ser, através do qual o ente se torna tangível e subsiste, foi uma experiência poética de verbalização do pensamento. Desta forma, foram capazes de deixar diretrizes de reflexão sobre o ente como um todo que, ao longo das épocas da história da Humanidade, foram sendo reconsideradas.

Para a nossa investigação, interessa preludiar o nosso esboço com as considerações pertinentes de Platão e o seu discípulo Aristóteles. Por eles começam a examinar-se os fundamentos do ente como tal. Com os filósofos dá-se lugar à metafísica

⁹² Cf. Raimon Panikkar, *Cultures et Religions en Dialogue* (Paris: Éditions Du Cerf, 2012), pág. 74. A tradução de todas as citações de origem francesa serão da nossa responsabilidade.

que questiona o Ser do ente. Os primeiros contributos vão ser fundamentais para o reconhecimento do indivíduo na modernidade e para a especificação do conceito de pessoa na pós-modernidade.⁹³

Passaremos a uma consolidação das matérias relevantes para o estudo da pessoa, a partir dos princípios deixados pela filosofia grega. Igualmente, teremos atenção aos ecos dessas mesmas premissas, particularmente na sociedade moderna e na sociedade contemporânea.

4.1. Raízes platónicas e aristotélicas

A trajetória da antropologia ocidental expressa uma contenda no pensamento helénico, em particular a dicotomia corpo - alma. Daí resulta a necessidade de edificar uma história que nos prenda à sua relação, enquanto dimensões constitutivas da pessoa, aprofundadas primeiramente pelos filósofos clássicos, em particular, por Platão e Aristóteles.

Ora, é possível verificar o impacto que as primeiras observações na área trouxeram: uma valorização, ainda que em alguns momentos mais contida, da alma em relação ao corpo. O corpo foi adotado como uma dimensão menor na senda da visão platónica de depreciação do corpo e consideração da alma. Esta reflexão transpôs gerações, fazendo escola na filosofia e teologia antigas.⁹⁴ Ainda hoje há sinais deste pensamento na nossa sociedade. Na pós-modernidade permanece a complexidade no desenvolvimento de uma doutrina que compreenda efetivamente o ser humano como um todo.

As observações de Platão (427-347a.C) acerca do ser implicaram uma distinção ontológica entre corpo e alma. Pela voz de Sócrates, Platão aborda as questões do corpo e procura responder à questão fundamental: será possível um corpo pleno sem alma?⁹⁵ O corpo é uma certa prisão para a alma, o meio pelo qual a alma atua no universo sensível. Platão afirma “essa prioridade de origem [...da...] alma relativamente ao corpo, e essa situação segunda e posterior do corpo, já que pela natureza o comando é

⁹³ Um dos estudiosos sobre o ser pessoa, com reflexões pertinentes para o nosso estudo, é Martin Heidegger. É de particular interesse que a obra “Introdução à Metafísica” seja acompanhada não com a questão “o que é o ser?” mas “porque é afinal ente e não antes Nada?”. Cf. Martin Heidegger, *Introdução à Metafísica*, trad. Mário Matos (Lisboa: Instituto Piaget, 1987), pág. 9.

⁹⁴ Por forma a clarificar esta dinâmica lembremos as palavras de Carlo Rocchetta: o pensamento grego surge como “um mundo que continuará a pressionar durante muito tempo para que as Igrejas apresentem um Salvador menos material, mais celestial e intelectual”. Carlo Rocchetta, *Hacia una teologia de la corporeidad*, trad. Ezequiel Valdivielso (Madrid: San Pablo, 1993), pág. 59.

⁹⁵ Cf. Platão, *Fédon*, trad. Maria de Sousa (Porto: Porto Editora, 1995), pág. 65.

da alma e cabe ao corpo se submeter”⁹⁶. O filósofo acreditava que a morte era marco dessa separação. Na mesma linha, o indivíduo que cuidasse da alma em prejuízo da realidade corporal tornava-se imortal, isto é, transpunha a dimensão corpórea, conjecturada como fonte de todo o desejo e desacerto humano.

O exercício de purificação da alma, via *lógos*, distanciado das impressões corpóreas, favorece a condição de autenticidade imprescindível para a *psyché* abarcar as formas/ideias inteligíveis, os seres no seu todo, puros e divinos, uma vez que Platão realça que não “é permitido apossar-se do que é puro, quando não se é puro”⁹⁷. Este raciocínio não declina a dimensão corpórea do sujeito, mas repudia-a, uma vez que é entendida como impedimento do acesso à verdade.

Mesmo assim, à época havia muitos entusiastas do culto do corpo. O grego clássico inquietava-se incansavelmente com a resistência, o bem-estar, a pulcritude e a juventude do seu corpo. Platão afirma com toda clareza a imortalidade da alma, comparada ao “que é divino, imortal, dotado da capacidade de pensar, ao que tem uma forma única, ao que é indissolúvel e possui sempre do mesmo modo identidade: o corpo, pelo contrário, equipara-se ao que é humano, mortal, multiforme, desprovido de inteligência, ao que está sujeito a decompor-se, ao que jamais permanece idêntico”⁹⁸.

Deste modo, quando a alma busca as realidades “por intermédio da vista, ou do ouvido, ou de outro sentido, [...ela...] é arrastada pelo corpo [...] na direção daquilo que jamais guarda a mesma forma; ela mesma se torna inconstante, agitada, e hesitante como se estivesse embriagada”⁹⁹. Todavia, quando vai “na direção do que é puro [...], do que sempre existe [...], do que nunca morre [...], do que se comporta sempre do mesmo modo – em virtude da sua proximidade com esses seres puros – é junto deles que a alma vem ocupar o lugar a que lhe dá toda realização da sua existência em si mesma e por si mesma. [...Aí...] deixa de vaguear e [...] passa também a conservar a sua identidade e o seu mesmo modo de ser”¹⁰⁰.

Platão havia postulado, que para uma causa constituir verdadeira causa, deveria ser algo não sensível mas inteligível. Assumindo o corpo como realidade sensível e a alma como realidade suprassensível, o primeiro é presídio da segunda. Neste contexto, a morte é sinal de vida uma vez que nesse momento morre o corpo e liberta-se a alma do

⁹⁶ Platão, *Fedro*, trad. José Ferreira (Lisboa: Edições 70, 2009), pág. 48.

⁹⁷ Platão, *Fédon*, trad. Maria de Sousa (Porto: Porto Editora, 1995), pág. 67.

⁹⁸ *Ibidem*, pág. 80.

⁹⁹ *Ibidem*, pág. 79.

¹⁰⁰ *Ibidem*, pág. 79.

cativeiro. A morte do corpo expõe o exórdio da autêntica vida da alma pois, enquanto fuga ao mundo, significa que a pessoa se torna íntegra.¹⁰¹

Como vimos fundamentando, o modelo platónico corrobora que a virtude e o conhecimento são axiomas estruturais e, à medida que nos conduz do sensível para o suprasensível e nos transpõe de um mundo para o outro, transpomos a dimensão ilusória do ser para a sua verdadeira realidade. Deste modo, a alma está apta para intelectualizar as realidades imutáveis e eternas, uma vez que a sua natureza também é imutável e eterna.

A visão dualista efetivou uma convicção: a essência e imortalidade da alma só encontra significado pela existência do ser meta-empírico. A alma é fonte de verdade, de segurança e de virtude. A alma é constitutiva de uma dimensão inteligível, meta-empírica e insubornável. Ela constitui a dimensão incorruptível do ser humano. Por isso, o filósofo afasta-se das narrativas da morte épica (drama): “a lei diz que não há nada mais belo do que manter a calma, tanto quanto possível, na infelicidade, e não se afligir, porque não se pode distinguir com clareza o bem do mal que ela comporta; não se ganha nada em indignar-se, [...] e, numa conjuntura dessas, agindo com desordem, seria impossível ver o que estaria a vir em nosso socorro, porque o nosso desgosto nos impediria de o ver”¹⁰².

O simbolismo da alegoria da caverna esclarece e dilui possíveis equívocos que possam permanecer. Neste mito está presente o cariz espiritual, ascético e teológico do platonismo. Uma vida libertina, sustentada pelos sentidos, satisfazendo os desejos e prazeres mundanos, é uma vida restringida à caverna. Por seu turno, a vida orientada segundo os desígnios do espírito é uma vida de autenticidade e plenitude do ser. O acesso ao inteligível está simbolicamente representado na libertação das algemas.¹⁰³

A academia platónica foi um dos principais difusores destas ideias. Naturalmente, a criação desta comunidade teve como principal finalidade formar

¹⁰¹ Cf. Platão, *Fédon*, trad. Maria de Sousa (Porto: Porto Editora, 1995). Sócrates é o protagonista deste ato cujo cenário nos situa no cárcere de Atenas, no último dia da sua vida. Ao dialogar com os seus discípulos e os seus amigos sobre a fundamentação metafísica da imortalidade da alma, Sócrates propõe três premissas: a tenacidade da alma para além do término do corpo-argumento dos opostos/contrários; a prioridade/preexistência da alma em relação ao corpo-argumento gnosiológico; a clareza e a astúcia da alma no conhecimento das ideias/formas inteligíveis-argumento das características da alma).

¹⁰² Platão, *A República*, trad. Maria de Sousa, 9ª edição (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996), pág. 414.

¹⁰³ Cf. *Ibidem*, pág. 236. A este nível, a prisão constitui o nosso mundo visível, as realidades puras constituem o mundo inteligível e, no seu limite está a conceção do “Bem”, difícil de alcançar mas na qual se encontra toda a luz, metaforicamente falando. Para transpomos esse mundo inteligível, a nossa alma deve fazer um exercício de conversão e regresso à sua origem.

indivíduos mais humanos, com um papel de reestruturação da sociedade e do Estado, renovando e atualizando as suas práticas. E é neste ambiente que surge um outro nome incontornável, posterior a Platão, Aristóteles.

Aristóteles (384-322a.C), ao tentar superar a conceção dualista de pessoa, é prossecutor do pensamento do seu mestre. De facto, ele sustenta que o físico é integrado por uma realidade material que configura pela forma a matéria. Para o filósofo, “um dos atributos dos seres é a substância. E substância, primeiro, no sentido de matéria – que por si mesmo não é algo determinado –, e ainda no sentido de figura e forma – em virtude do que já se diz que é algo determinado – e, por fim, no sentido de composto de ambas”¹⁰⁴. Veja-se que a dimensão corpórea do indivíduo não é refutada, mas que, na continuidade do platonismo, é assinalada como necessária ao sujeito.

Porém, a corporeidade é usufruída e organizada pela “potência raciocinante”. Na verdade, “todo o corpo natural que participa da vida é substância, no sentido de substância composta. E uma vez que essa substância é um corpo dessa ordem, que tem vida, a alma não é corpo, pois o corpo não é um dos predicados do substrato, antes, ele é como o substrato e a matéria. Necessariamente, a alma é substância como forma de um corpo natural potencialmente vivo”¹⁰⁵.

No desenvolvimento de uma proposta metafísica, Aristóteles afirma que a matéria é um facto constitutivo das realidades sensíveis, ao operar como fundamento da forma, enquanto que a forma, que materializa e efetiva a matéria, constitui a essência do que é. A forma é aforismo, origem e razão de ser, isto é, alicerce. A realidade tangível é substância por sublimidade, o mesmo é dizer que a forma é essa substância por sublimidade.¹⁰⁶ Por conseguinte, se o corpo é substrato material do composto orgânico vivo, a alma é a substância formal. Ora, a alma surge como substância enquanto forma de um corpo natural, potencialmente vivo. Na mesma lógica, a alma, enquanto substância do composto vivo, é substância no sentido de forma. Uma vez que “a substância é atualidade [...é-o...] de um corpo de tal tipo que a alma é atualidade”¹⁰⁷.

O filósofo do século IV a.C. é responsável por fazer prevalecer o juízo de que a matéria é potencialidade. Por esta via, a forma configura-se como materialização dessa

¹⁰⁴ Aristóteles, *Acerca del alma*, trad. Tomás Calvo (Madrid: Gredos, 1983), pág. 19. A tradução de todas as citações de origem espanhola serão da nossa responsabilidade.

¹⁰⁵ *Ibidem*, pág. 22.

¹⁰⁶ Através da análise de Aristóteles podemos chegar à conclusão que um organismo vivo é uma realidade composta reconhecendo-lhe a existência de uma multiplicidade material e de um princípio substancial de informação. Cf. Aristóteles, *Acerca del alma*, trad. Tomás Calvo (Madrid: Gredos, 1983), pág. 42.

¹⁰⁷ *Ibidem*, pág. 44.

faculdade. Tal princípio fica claro ao dizer que “não é o corpo a atualidade da alma, bem pelo contrário, ela é a atualidade de um certo corpo, [...a alma...] não é corpo, mas algo do corpo, e por isso subsiste no corpo e num corpo de tal tipo”¹⁰⁸.

Aristóteles deu continuidade ao pensamento de Platão ao mesmo tempo que criticou e reformulou o pensamento deixado pelo seu mestre. A norma da matéria e da forma estabelece autêntica alternativa. O mundo do suprassensível é um mundo de inteligências, isto é, potencialidades, sendo que no seu cume encontramos a máxima de todas as inteligências. A perspectiva hilemórfica da pessoa (Aristóteles) extrapola a antropologia de caráter dualista (Platão), podendo ser abreviada na proposição aristotélica: “as coisas matemáticas não existem separadas das coisas sensíveis”¹⁰⁹.

Não obstante, devemos situar a gênese da conceção dicotômica, entre matéria e espírito, corpo e alma, como anterior à reflexão dos filósofos em análise. De facto, podemos descobrir motivos figurativos da dualidade nas epopeias pré-históricas. Aí, o ser humano, em detrimento da senilidade da vida, pugna pela emancipação da alma do corpo. Se é verdade que nos poemas épicos de Homero (828-898a.C.) não existem descrições confirmadas dessa natureza dual, não é menos verdade, todavia, que na conceção antropológica, implícita aos mesmos poemas, vigora a ideia de corpo enquanto realidade organizada de órgãos.

Em certa medida, a corporeidade não é concebida como uma estreita unidade de partes. É sabido que o termo *psyché*, resgatado mais tarde por Platão, “não significa alma por oposição ao corpo, muito menos a unidade à origem dos atos espirituais e intelectuais”¹¹⁰. Por seu turno, o termo *sôma* “não é o corpo em oposição à alma, antes o cadáver [... e, por isso...] não é uma estreita unidade de partes, mas antes uma justaposição de órgãos e elementos separados”¹¹¹.

Facilmente depreendemos que, no auge das antropologias de caráter dualista, predominou a convicção de que a realização pessoal do indivíduo dependia da realização espiritual. Por conseguinte, essa realização não passava pela dimensão

¹⁰⁸ Aristóteles, *Acerca del alma*, trad. Tomás Calvo (Madrid: Gredos, 1983), pág. 48.

¹⁰⁹ Aristóteles, *Metafísica*, trad. Tomás Calvo (Madrid: Gredos, 1994), pág. 185. A tradução de todas as citações de origem espanhola serão da nossa responsabilidade.

¹¹⁰ Na verdade, o termo *psyché* é concebido como “sopro vital que abandona o homem através da boca e das feridas. Embora haja depois da morte algo da *psyché* que sobrevive, não é a pessoa humana, mas uma sombra inconsistente, sem personalidade, imagem aérea e fugaz do homem terreno”. Joseph Gevaert, *El problema del hombre. Introduccion a la antropologia filosófica*, trad. Alfonso Ortiz, 9ª edição (Salmanca: Ediciones Sígueme, 1993), pág. 71 e 72.

¹¹¹ Joseph Gevaert, *El problema del hombre. Introduccion a la antropologia filosófica*, trad. Alfonso Ortiz, 9ª edição (Salmanca: Ediciones Sígueme, 1993), pág. 72.

corpórea. O caminho é o de libertação da matéria.¹¹² Ora, esta concepção pessimista de matéria decaída, desmazelando a realidade corporal, em nada se compagina com a ideia bíblica de criação e subsequente tradição greco-romana.

Os filósofos gregos, ao fragmentar corpo e alma, duas realidades incontornáveis para descrever a condição do ser humano, imputaram a debilidade ao corpo, por este ser fonte dos vícios, e o vigor à alma, por esta ser a origem da bondade e do conhecimento. Contrariamente, a sabedoria bíblica elogia o ser humano na sua totalidade, na sua dimensão psicossomática. Por isso, atesta que “o homem é uma unidade inseparável de espírito e corpo [...de tal forma que nela...] se funda a doutrina da Igreja e os sacramentos”¹¹³. Com efeito, toda a tradição bíblico-cristã é orientada para uma antropologia integral da pessoa, concebendo-a como um ser uno, indivisível.¹¹⁴

A este respeito, São Tomás de Aquino (1225-1274) foi um dos sucessores que tentou reconfigurar este pensamento dualista. Ao recuperar a definição de Boécio, já refletida neste estudo (“a pessoa é uma substância individual de natureza racional”), procurou fomentar uma visão unitária do indivíduo. Assim, “ainda que a alma tenha alguma operação própria da qual o corpo não participa, como a inteleção, há, não obstante, algumas operações comuns a ela e ao corpo, como reçar, irritar-se, sentir [...]. Ora, essas operações realizam-se segundo alguma mudança de determinada parte do corpo, donde se depreende que as operações da alma e do corpo são conjuntas. Logo, é necessário que da alma e do corpo se faça um todo uno, e que não sejam diversos quanto ao ser”¹¹⁵. Esta unidade traduz-se na seguinte premissa: “a alma necessita do corpo para conseguir o seu fim, pois é pelo corpo que adquire a perfeição do conhecimento e da virtude”¹¹⁶.

¹¹² Note-se que as tradições politeístas orientais vão beber muita desta concetualização ao garantir a libertação da matéria (realidade corpórea) como fator de realização plena do indivíduo. Falamos das principais tradições como o Hinduísmo, Budismo e Xintoísmo.

¹¹³ Carlo Rocchetta, *Hacia una teología de la corporeidad*, trad. Ezequiel Valdivielso (Madrid: San Pablo, 1993), pág. 111.

¹¹⁴ A este nível, D. António Couto constata que a tradição bíblico-cristã enaltece “o homem criado no seu todo psicobiológico, incluídos, portanto, o corpo e os sentidos”. António Couto, *Como uma dádiva de Deus: caminhos de antropologia bíblica* (Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 2002), pág. 156.

¹¹⁵ São Tomás de Aquino, *Suma contra los gentiles*, trad. Carlos González, 3ª edição (México: Editorial Porrúa, 1991), pág. 264. A tradução de todas as citações de origem espanhola serão da nossa responsabilidade.

¹¹⁶ São Tomás de Aquino, *Suma contra los gentiles*, trad. Carlos González, 3ª edição (México: Editorial Porrúa, 1991), pág. 687.

Poder-se-á completar este pensamento com as afirmações tecidas por Miguel Ponce Cuéllar: “A antropologia de São Tomás representa um verdadeiro cume da reflexão teológica. Assume a definição aristotélica do homem - *anima forma corporis* -, mas supera-a. De acordo com Aristóteles, é necessário distinguir entre o *nous* (espírito) - a capacidade reflexiva do homem, que vem de fora, que é divina e não tem conexão com os outros componentes do homem -, a *anima* e o corpo. Mas para São Tomás a alma é a

Indubitavelmente, as posições de Platão e Aristóteles deixaram marcas na cultura helénica, marcas essas que ainda hoje se encontram vincadas na nossa sociedade. A concetualização unidimensional e pluridimensional da pessoa perdurou no tempo, embora com diferentes significados. A constituição ontológica do ente substancial humano deixada pelos filósofos clássicos vai constituir campo de ensaio para novas reflexões no futuro, em particular, na modernidade e pós-modernidade.

4.2. *O reconhecimento do indivíduo no mundo moderno*

A modernidade foi um período de grande desenvolvimento do pensamento, delineando novos limites de estudo filosófico. A época é delimitada a jusante pelo renascimento e a montante pela filosofia do século XIX. Neste período desenvolve-se uma larga reflexão acerca do que é ser pessoa. Iniciaremos assim o nosso esboço pelo fundador da filosofia moderna, René Descartes (1596-1650).

É inevitável começar-se pelo axioma “*cogito ergo sum*” para se falar de Descartes. Este epítome inaugura um modo de pensar. Pelas suas palavras, “no momento em que rejeitamos [...] tudo aquilo que possamos duvidar [...], não podemos supor com a mesma medida que não existimos, nós, que duvidamos da veracidade de tudo isso. Com efeito, a repugnância a conceber que aquilo que pensa não existe no ato em que pensa não nos impede [...] de crer que a conclusão eu penso, logo existo seja verdadeira”¹¹⁷. A leitura filosófica direciona-se para a doutrina do conhecimento. Esta unidade da razão remete para a consciência de si mesmo como ser pensante.

Enquanto ser lógico, o indivíduo (eu) descobre-se na pluralidade de ideias. O que justifica a objetividade de ideias é a clareza e a distinção. Neste contexto, a ideia inata de Deus é o desígnio de “uma substância infinita, eterna, imutável, independente e onisciente, da qual eu próprio e todas as outras coisas que existem [...] foram criados e produzidos”¹¹⁸. A Alteridade é garante da objetividade. Por dedução, o ser humano é responsável pelo erro, podendo-o evitá-lo. Efetivamente, Descartes propõe uma doutrina

única forma do corpo. [...Daqui resultam cinco premissas...], a saber: [...] unidade radical do homem [...]; a espiritualidade do homem é individual [...]; o ser humano só pode encontrar a verdade através do corpo [...]; a razão da corporeidade surge da dimensão social e histórica do homem [...]; o homem é imagem de Deus pela sua mente”. Miguel Ponce Cuéllar, *El misterio del hombre* (Barcelona: Herder, 1997), pág. 167 e 168.

¹¹⁷ René Descartes, *Discurso do método*, trad. Tavares Guimarães (Porto: Porto Editora, 1985), pág. 43.

¹¹⁸ René Descartes, *Meditações sobre a primeira filosofia*, trad. Gustavo de Fraga (Coimbra; Livraria Almedina, 1976), pág. 24.

distante da concepção de uma natureza decaída (Platão) ou de um pecado original (Santo Agostinho).

O expoente do racionalismo cartesiano comprova assim a existência de Deus e do ser humano. René Descartes pode então indagar sobre o conhecimento do mundo e de si enquanto ser no mundo. Confirma a existência do mundo corpóreo, uma vez que o podemos comprovar por fórmulas geométricas. Por sua vez, a extensão corpórea do indivíduo é atestada pela distinção com a alma. Neste ápice, a imagem de alma é primeira e a mais autêntica, uma vez que, ao questionar a existência do corpo, estamos a pensar.¹¹⁹

O filósofo, afastando-se da doutrina agostiniana, transpõe o dualismo corpo-alma e cria uma dicotomia entre sujeito e objeto. Esta permuta é explicada pela finalidade do seu trabalho: fundamentar a filosofia e as ciências. A certa altura, a explicação da existência do corpo vem-nos pela sua objetividade, já que este funciona independentemente da alma. O universo imaterial é *res cogitans*, enquanto o universo corpóreo é *res extensa*. Como corrobora Descartes, “a natureza da matéria ou do corpo dominado na sua totalidade não consiste numa coisa resistente, pesada, expressiva [...] mas somente no facto de ser uma substância extensa em cumprimento, largura e profundidade”¹²⁰.

Desta forma, vemos anulado qualquer resquício de subjetividade e o corpo pode ser campo de estudo científico. Por outras palavras, o mecanicismo implementado pela doutrina cartesiana é limiar da compreensão do corpo como movimento mecânico de átomos. Todas as funções presentes na pessoa derivam da simples disposição dos seus órgãos, “nem mais nem menos que os movimentos de um relógio ou de qualquer outro autómato. [...Por isso...] não se deve conceber nessa máquina nenhuma alma vegetativa nem sensorial, nem qualquer outro princípio de movimento e de vida, além do seu sangue e do ser espírito”¹²¹.

Novamente, o *eu* é delimitado pelo *cogito*, isto é, eu sou enquanto sujeito pensante. Assim, a modernidade, sendo regulada pela aceção da natureza antropológica do corpo, existe mediante a aplicação de diretrizes de índole lógica. Estas mesmas diretrizes permitirão atestar a confirmação ou não de verdade. Esta tese alimenta o

¹¹⁹ Cf. René Descartes, *Princípios da filosofia*, trad. Alberto Ferreira, 3ª edição (Lisboa: Guimarães, 1984), pág. 55.

¹²⁰ *Ibidem*, pág. 53.

¹²¹ René Descartes, *Meditações sobre a primeira filosofia*, trad. Gustavo de Fraga (Coimbra; Livraria Almedina, 1976), pág. 201.

conceito do corpo como algo atômico, material e extenso, configurado como realidade secundária na relação gnosiológica moderna.¹²²

A alma é pensamento, intelecto e não existência. A sua distinção e separação do corpo não simbolizam a morte, uma vez que esse evento final é decidido por fatores fisiológicos. Contrariamente ao corpo, a alma é uma realidade “inextensa”. Estamos, assim, perante duas dimensões distintas. Na sua proposta, Descartes situa a alma: “as artérias que veiculam o sangue no cérebro ramificam-se em inúmeros tecidos, que se resumem depois em torno de uma pequena glândula, chamada *pineal*, situada no centro do cérebro, que constitui a sede da alma”¹²³.

Os modernos adotam o corpo como objeto, isto é, coisificam-no, diminuindo-o a um mero engenho, a uma máquina.¹²⁴ Neste sentido, o olhar epistemológico converge para o desenvolvimento do espírito racional. Por isso, o mecanicismo cartesiano discrimina diferentes partes da pessoa humana, ao valorizar a lógica e a álgebra em detrimento das outras dimensões humanas, em particular, as sensitivas e afetivas.

David Hume (1711-1776), outro nome incontornável da filosofia moderna, pautou-se pelo ceticismo e irracionalismo. Porém, ao contrário do que seria espectável, não corrobora a ideia segundo a qual a ciência da natureza humana é superior às restantes ciências, uma vez que as últimas dependem da primeira.¹²⁵ Através do sistema experimental pretende, o filósofo, reedificar a essência humana.

O autor considera que o ser humano retira impressões do meio em que está inserido, processando-as e originando ideias. A mutação de ideias poderá advir de um processo de associação a três níveis: semelhança; contiguidade e causa-efeito.¹²⁶ A tese de Hume baseia-se na certeza de que a ideia só se distingue no nível de veemência e atividade da impressão, ou seja, cada ideia é reprodução da imagem. Deste modo, só poderá ser individual e particular. O pensamento humano condena a tradicional

¹²² Cf. René Descartes, *Meditações sobre a primeira filosofia*, trad. Gustavo de Fraga (Coimbra; Livraria Almedina, 1976), pág. 231.

¹²³ René Descartes, *Las pasiones del alma*, trad. Consuelo Berges (Madrid: Aguilar, 1965), pág. 128. A tradução de todas as citações de origem espanhola serão da nossa responsabilidade.

¹²⁴ Como já vimos anteriormente, Descartes foi um dos que enveredou por este caminho de coisificação da pessoa. Para ele, o corpo não é mais que um autómato.

¹²⁵ “O único meio para obter o êxito das nossas investigações filosóficas é abandonar o tedioso e extenuante método seguido até hoje e, ao invés de tomarmos, de vez enquanto, um castelo ou um povo de fronteira, rumarmos para a capital, para o centro dessas ciências, isto é, para a natureza humana. [...] A partir daí, poderemos estender a nossa conquista sobre todas as ciências, mais intimamente ligadas à vida humana”. David Hume, *Tratado da natureza humana*, trad. Serafim da Silva Fontes (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001), pág. 231.

¹²⁶ Cf. David Hume, *Investigação sobre o entendimento humano*, trad. Artur Morão (Lisboa: Edições 70, 1985), pág. 54.

distinção entre substância e acidente, negando a presença de uma substância espiritual e anulando a asserção do eu como realidade de existência contínua e auto consciente. Até porque para Hume “nenhuma coisa existe para além do poder do pensamento [...] e todos os materiais do pensamento são derivados da sensibilidade”¹²⁷.

Deste modo, a pessoa não é uma impressão, mas o reflexo de distintas impressões e ideias, uma vez que não há nenhuma impressão que seja perseverante e imutável. Em Hume, o ser pessoa deflete compilações ou fascículos de impressões e ideias, as quais, tal como nos objetos, nos dão a percepção do que é.¹²⁸ Por seu turno, a identidade do eu é creditada como objeto de crença, ou seja, a existência do eu, como substância para a qual convergem as impressões, é puramente um propósito para a nossa certeza. Em causa está a convicção de David Hume de que tudo deve ser entendido como sucessão (*hoc post hoc*), não como causalidade (*sed non propter hoc*).

Com David Hume, ficamos elucidados que “a razão só pode ser escrava das paixões, não podendo reivindicar em nenhum caso uma função diferente da de servir e obedecer a elas”¹²⁹. Esta resolução teve enormes consequências no modo de estabelecer a doutrina empirista. Por seu turno, tocaria a Immanuel Kant trilhar novos horizontes gnosiológicos, por forma a que fossem evitados exageros irracionais e céticos, como os suscitados pelos dogmas racionalistas.

Um novo passo, assim, é dado com a proposta kantiana. Para Immanuel Kant (1724-1804), o ser humano nomeia-se como ser emotivo, intelectual e sujeito moral. Na sua obra *Crítica da razão pura*, confirma que, pondo em prática a atividade noética, o ser humano terá a oportunidade de inteirar-se da aparência fenoménica do outro. Sublinhe-se aqui a noção de aparência, pois o que constitui a identidade do semelhante, na sua essência (como pessoa), ficará oculto ao olhar de qualquer humano. Isto garante que nenhuma pessoa pode ser sujeita a uma simples leitura abstrata, isto é, não pode ser conteúdo de conhecimento especulativo.¹³⁰

¹²⁷ David Hume, *Investigação sobre o entendimento humano*, trad. Artur Morão (Lisboa: Edições 70, 1985), pág. 24 e 25.

¹²⁸ Fica bem vincado que “só a experiência é que dá autoridade ao testemunho humano; e é a mesma experiência que nos garante as leis da natureza”, permitindo chegar à compreensão do ser pessoa. David Hume, *Investigação sobre o entendimento humano*, trad. Artur Morão (Lisboa: Edições 70, 1985), pág. 124.

¹²⁹ David Hume, *Tratado da natureza humana*, trad. Serafim da Silva Fontes (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001), pág. 121.

¹³⁰ Ao iniciar a sua obra *Crítica da razão pura*, Kant justifica as suas opções: “a proposição de que uma linha reta é a mais breve entre dois pontos é uma proposição sintética, porque o conceito de reta não contém determinações de quantidade, mas só de qualidade”. Immanuel Kant, *Crítica da razão pura*, trad. Valerio Rodhen (São Paulo: Abril Cultura, 1980), pág. 17.

Não obstante, na sua obra *Crítica da razão prática*, onde pretende demonstrar que a razão é razoável por si só para mobilizar o arbítrio, o questionamento epistemológico do filósofo torna-se essencial para desconstruir e construir os axiomas da sua doutrina. Neste processo, o indivíduo, provido da razão, eclode como um fim em si mesmo e, deste modo, o arbítrio da pessoa, orientada por si próprio, está emparelhado à própria autonomia do ser racional. Por outras palavras, a vontade pessoal não se pode subordinar a qualquer tipo de finalidade sem que esta esteja de acordo com a lei que possa brotar do sujeito passivo.¹³¹

Por isso, o autor deixa três indicações: “age de modo que a máxima da tua vontade possa valer sempre [...]; age de modo a considerar a humanidade [...] sempre como objetivo e nunca como simples meio [...]; age de modo que a vontade [...] possa ser considerada universalmente legisladora em relação a si mesma”¹³². Em certa medida, o princípio da autonomia moral antevê a liberdade da pessoa, a imortalidade da alma e a existência de Deus, postulados essenciais à sua obra *Crítica da razão prática*.

Não obstante, é quando escreve a *Crítica da faculdade do juízo* que Kant optará por uma definição neutral de pessoa. Para ele, o juízo reflexivo permite enunciar o ser humano não unicamente como termo da natureza, à semelhança dos restantes seres organizados, mas também como objetivo da natureza. Na correspondência com o indivíduo, “todas as coisas naturais constituem um sistema de fins”¹³³. O mundo seria deserto sem a presença humana. Assim, só o arbítrio disciplinado integra um intuito responsável.

Posto isto, fica-nos a faltar uma breve reflexão sobre o pensamento de Hegel (1770-1831). A afirmação nuclear do seu trabalho é que a realidade (o verdadeiro) está longe de ser uma substância. A realidade é “sujeito”, em última instância, espírito. Neste sentido, estamos perante a crença que a realidade é movimento. A realidade gera-se a si mesma, concebendo a sua resolução e suplantando-a totalmente. Deste modo, consciente de si, o finito tem de subsistir enquanto ente abstrato, em virtude de não existir por si só. Em termos práticos, e quanto ao conceito de pessoa, fica claro que o ser é substanciado no dever ser e que o real só o é no plano racional.

¹³¹ Cf. Immanuel Kant, *Crítica da razão prática*, trad. Afonso Bertagnoli, 3ª edição (São Paulo: Edições Brasil, 1959), pág. 64.

¹³² *Ibidem*, pág. 87.

¹³³ Immanuel Kant, *Crítica da faculdade do juízo*, trad. António Marques (Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1992), pág. 303.

Pela proposta fenomenológica de Hegel chegamos à evolução de um tríplice movimento, a saber: *ser em si*; *ser outro* ou *ser fora de si*; *retorno a si* ou *ser em si e para si*. O autor introduz: “se [...] o embrião é *em si* o homem, entretanto não o é *para si*; *para si* só o é como razão desdobrada”¹³⁴. Ora este exemplo multiplica-se em outras naturezas reais. Desta forma, tudo o que existe é lógico e o que é lógico existe.

Na perspectiva hegeliana não é possível conceber o finito sem ter presente o infinito, o particular distanciado do universal. Neste sentido, o ser humano não está apartado do Absoluto, pois o primeiro é fração primordial e estrutural do último. Com efeito, “o Absoluto é o ser que reentrou eternamente em si do ser outro”¹³⁵. Deste modo, a história do ser pessoa terá que percorrer a história do espírito, o qual dará substância ao sujeito.

Os pensamentos dos filósofos modernos deixaram-nos uma compreensão racional e/ou lógica da pessoa. Desde Descartes até ao século XIX, a ideologia anglo-saxónica alegou o ser humano como um eu individual, o chamado *self*. Por via da sua presença social e da razão que o acompanha, o eu convive com os restantes eus. Tal disposição natural e cultural possibilita a convivência profícua entre os sujeitos.

Se é verdade que o racionalismo moderno descurou e/ou inviabilizou a verdade primordial e fundante do corpo, também não é menos verdade que promoveu uma leitura racional da pessoa. Todavia, a primeira opção teve consequências menos positivas para a epistemologia, a ontologia, a ética, a teologia e a estética, ou seja, para a antropologia e os modelos importantes na compreensão do conceito de pessoa.

Ao ser terminantemente determinado pela lógica, o humano deixou de ser apreciado pelo que o caracteriza como autenticamente humano. Isto é característico da modernidade, prolongando o aprisionamento da pessoa, uma práxis proveniente dos filósofos clássicos. Só a pós-modernidade ditará um novo comentário crítico. Ao recuperar-se o tópico do corpo, repôs-se o devido valor para a compreensão do Eu enquanto pessoa. Começa a desenvolver-se a fenomenologia, isto é, a observar-se os fenómenos da consciência.

¹³⁴ Georg Friedrich Hegel, *Fenomenologia do espírito*, trad. Paulo Meneses (Pétopolis: Vozes, 1992), pág. 37.

¹³⁵ *Ibidem*, pág. 84.

4.3. Pós-modernidade, do corpo à pessoa

Com a pós-modernidade enfatizou-se uma nova forma de entender a dimensão corpórea, sendo que tais princípios implicaram um outro modo de compreender a pessoa. O emergir de novas reflexões despoletou a necessidade de regressar ao fundamento de uma teoria geral de um corpo humano que não fosse resultado de fragmentos ou uma soma de partes. Procurou-se fomentar uma visão antropológica que adotasse a totalidade do corpo e da alma.¹³⁶ Este processo teve resultados positivos. Um dos mais marcantes foi justamente o de a corporeidade possuir uma função metafísica, isto é, a de figurar na realidade o próprio espírito.

Um dos pioneiros deste movimento filosófico foi Schopenhauer (1788-1860). Para o pensador, a natureza humana está encaminhada para o mal, em particular, para o mal alheio: “o homem é o único animal que faz sofrer os outros pelo único objetivo de fazer sofrer”¹³⁷. Se a dor é um facto, a felicidade é ilusão. Há uma dúplice disputa humana: a luta pela metafísica e a luta com os outros sujeitos. Consequentemente, a libertação do ser humano consiste em suprimir a vontade de viver, pois só assim serão eliminadas as influências individuais. Estamos a um passo da bondade. O filósofo considera essencial a compaixão (sentir o sofrimento do outro por meio da percepção do nosso sofrimento).

Kierkegaard (1813-1855), por outro lado, assenta a sua base de estudo na certeza da correlação entre o indivíduo e a fé. A pessoa religiosa só se pode dispor a si mesma, em isolamento soberano. Contudo, o isolamento diante de Deus torna-se tumultuoso para o ser humano. Por conseguinte, sentindo medo diante de Deus, o indivíduo relaciona-se com os outros. No entanto, para o filósofo, o ser humano deve relacionar-se com Deus pois dele vem a verdade. Por outro lado, considera que o ser humano tem a possibilidade de escolher quem ele quer ser, graças à liberdade. Todavia, “a possibilidade é a mais árdua das categorias”¹³⁸, conduzindo o ser humano à angústia.

¹³⁶ A este respeito, Carlo Rocchetta argumenta que a ênfase do corpo permitiu avanços na sociedade pós-moderna. “A reivindicação dos direitos do corpo é um princípio sobre o qual se baseiam os estatutos dos trabalhadores. Grande parte da organização social [...] centra-se [...] nos direitos da pessoa humana e no valor da sua corporeidade”. Carlo Rocchetta, *Hacia una teología de la corporeidad*, trad. Ezequiel Valdivielso (Madrid: San Pablo, 1993), pág. 80.

¹³⁷ Arthur Schopenhauer, *O mundo como vontade e representação. Crítica da filosofia kantiana. Parerga e Paralipomena*, trad. Wolfgang Maar (São Paulo: Abril Cultura, 1890), pág. 121.

¹³⁸ O autor está de tal forma convencido que a possibilidade é árdua que aqueles que não estão convencidos de tal facto são “alguns pobres diabos que nunca souberam o que é o possível, e que, como a realidade lhes mostra que nada valem nem nunca nada valerão, erguem ilusoriamente um possível, a acreditar neles belo e delicioso, quando afinal como base deste possível não existe senão uma

Com a vontade de superar este dualismo, Kierkegaard propõe uma visão da pessoa como síntese da realidade espiritual e corporal. Ora, este epítome só é exequível pela ação do espírito. O espírito constitui força constitutiva de relação. Importa acolher a angústia de forma natural e deixar que ela habite o próprio espírito. Essa é a solução para terminar com os pensamentos perversos.

Outro nome incontornável na filosofia pós-moderna é o de Nietzsche (1844-1900). O anúncio da morte de Deus acarretou significativas alterações no modo de se pensar o ser humano.¹³⁹ Seguindo o pensador, e depois desse evento fraturante, ergue-se a ideia de um novo humano, o super-homem, um partidário de Dionísio, que idolatra a vida e despreza o imaterial. O eu deve agora amar o mundano, recobrir-se da coragem e orgulho humanos. Por outras palavras, o ser humano surge como a medida de todas as coisas, criando princípios e pondo-os em prática. O autor pretende assim suprimir a dimensão espiritual da pessoa.

Num registo diferente, Husserl (1859-1938) defende que o mundo existe pelo exercício da consciência humana. De facto, considera que o ser humano exerce a *epoché* (suspensão de algum juízo) e assim interroga o mundo como fenómeno.¹⁴⁰ Os problemas fenomenológicos ficam superados com esse comportamento iminente humano de projetar-se a si mesmo e ao mundo que o rodeia. Na generalidade, o ser humano autónomo toma consciência do facto de sempre ter sido e de ainda ser indivíduo.

Max Scheler (1874-1928) deu outro contributo marcante neste período. Para o filósofo, o ser humano questiona-se sobre a natureza das realidades e capta as essências, dispensando o interesse sobre a sua utilidade. Por ser capaz de se desatar desse vínculo é que ele se torna um ser espiritual. Para Scheler, ser espiritual é ser aberto ao mundo. Estamos perante um fenómeno de ascese mundana. A pessoa situa-se na relação com o eu do outro, e esta relação evolui dando origem à socialização, na qual o amor é coeficiente de afinidade. Este amor preconiza a autonomia e a diversidade do outro.¹⁴¹

leviandade de juventude de que melhor seria ter vergonha”. Sören Kierkegaard, *O conceito de angústia*, trad. João Lopes Alves (Lisboa: Presença, 1972), pág. 212 e 213.

¹³⁹ “Deus está morto! Oh, homens superiores, aquele Deus era o vosso perigo mais grave. Agora, jaz no seu sepulcro [...] e somente o homem superior torna-se senhor”. Friedrich Nietzsche, *A gaia ciência*, trad. Maria Helena Rodrigues (Lisboa: Relógio d’Água, 1998), pág. 123.

¹⁴⁰ Cf. Edmund Husserl, *A ideia da fenomenologia*, trad. Artur Morão (Lisboa: Edições 70, 1989), pág. 72.

¹⁴¹ Acrescenta-se que “o amor verdadeiro consiste em compreender com eficácia a outra individualidade, diferente da minha, em poder colocar-me no seu lugar ainda que considerando-a como outra em relação e diferente de mim e, mesmo assim, com emoção e sem reservas, afirmando a sua realidade, o seu próprio

Posterior às abordagens fenomenológicas, o existencialismo ganhou forma com os contributos de Martin Heidegger (1889-1976). A sua obra *Ser e tempo* é por excelência síntese desse processo. A analítica existencial (ente que busca, colocando-se no seu ser) descobre-se nas possibilidades de ser, do *ser-aí*.¹⁴² Por isso, para o filósofo, a categoria do *ser-aí* é a existência. Isto encerra as modalidades de o mesmo *ser-aí* se responsabilizar pelo *cosmos*, pelo cuidar dos outros. O ser do indivíduo consiste, inexoravelmente, na possibilidade de se exercer, ou seja, a pessoa pode escolher o que quer ser. O *ser-aí* é o ente que resulta do seu ser, ou seja, “eu significa o ente no qual está em jogo o ser deste ente que ele é”¹⁴³. Por seu turno, o poder ser é já projetar-se. Por isso, habitar o mundo implica cuidar das realidades implícitas aos projetos que cada pessoa tenha. O ser humano não só habita o *cosmos* envolvendo-se nele, como ainda o transforma, transformando-se a si mesmo no processo. Para Heidegger, o ser no mundo e o ser com os outros é um ente, ou seja, não há indivíduo sem mundo.¹⁴⁴ O eu é feito de outros. O ser com os outros significa cuidar dos outros, princípio basilar para as relações humanas. O filósofo ainda garante que a voz da consciência é imperativa para nos situarmos no plano ontológico e/ou nas nossas diversas existências.

Na sequência disto, escreve Sartre (1905-1980) que “a liberdade não é um ser: ela é o ser do homem, isto é, o seu nada de ser”¹⁴⁵. Sendo a liberdade elemento da consciência, o ser humano é responsável pelo que projeta na sua vida. Irremediavelmente, o indivíduo projeta-se além de si mesmo. A pessoa como ser para si engendra-se como ser para os outros. Este autor adverte que o outro não carece de inferência analógica em relação ao eu. O outro apresenta-se como outro nas ocasiões em que questiona a minha subjetividade e o eu passa de sujeito a objeto do mundo. Neste

modo de ser”. Max Scheler, *Esencia y formas de la simpatía*, trad. José Gaos (Salamanca: Sígueme, 2005), pág. 221. A tradução de todas as citações de origem espanhola serão da nossa responsabilidade.

¹⁴² Observe-se as conclusões de Heidegger sobre este princípio: “O fenómeno do si-mesmo [...] necessita de uma delimitação existencial originária e própria frente à demonstração preparatória do próprio-impessoal na sua impropriedade. Isso implica fixar as questões ontológicas possíveis referentes ao si mesmo na medida em que ele não é nem substância nem sujeito”. Martin Heidegger, *Ser e tempo – parte II*, trad. Márcia Cavalcante, 3ª edição (Petrópolis: Vozes, 1989), pág. 95.

¹⁴³ *Ibidem*, pág. 116.

¹⁴⁴ Este facto vem enunciado na sua obra *Introdução à Metafísica*: “o homem está coagido no estar-aí, está lançado na necessidade de Ser, uma vez que aquilo que vigora imponentemente, para aparecer em tal seu vigor, precisa do lugar de abertura. [...] O estar-aí do homem histórico significa estar-posto como brecha em que aparecendo irrompe a supremacia do Ser, a fim de que esta brecha em si despedace perante o Ser”. Martin Heidegger, *Introdução à Metafísica*, trad. Mário Matos (Lisboa: Instituto Piaget, 1987), pág. 180.

¹⁴⁵ Jean-Paul Sartre, *O ser e o nada – ensaio de ontologia fenomenológica*, trad. Paulo Perdígão, 6ª edição (Petrópolis: Vozes, 1998), pág. 132.

trilho, o mesmo se coloca ao amor: “na sua essência, amar é o projeto de fazer-se amar”¹⁴⁶.

A revolução personalista e comunitária foi introduzida por Emmanuel Mounier (1905-1950), ao sentenciar que a pessoa não coincide com a personalidade. Para Mounier, a pessoa situa-se para lá do tempo, pois é produto de uma unidade dada e não produzida.¹⁴⁷ Por isso, o indivíduo antepõe-se às minhas visões e reconstruções pessoais. Assim, a pessoa assume-se como presença em mim. Esta dinâmica é corroborada pelas três dimensões de pessoa, a saber: vocação (compreender o meu lugar e os meus deveres em sociedade); encarnação (o eu situado numa história precisa, encarnado num corpo); comunhão (dar-se à comunidade).¹⁴⁸ Efetivamente, o personalismo de Emmanuel Mounier passa pela consciencialização de que a pessoa só se alcança a si mesma na entrega à comunidade superior, compreendida como incorporação de pessoas individuais. A pessoa não pode ser alvo de inventário (não a podemos objetivar). A pessoa só poderá ser compreendida na coexistência com os outros e com as coisas. Com efeito, a pessoa não é fugacidade, isto é, a pessoa é uma frequência no presente, adensando em si o passado, habitando o presente mediante o processo de sublimidade.¹⁴⁹

Na sua globalidade, a pós-modernidade demarca-se pela superação do dualismo. No entanto, existe quem considere que este período se assinala por uma exaltação desmedida do corpo, enveredando novamente pelo problema enunciado anteriormente.¹⁵⁰ Do mesmo modo, o conceito de ser humano opõe-se ao de corpo. Não será difícil de observar que a nova medicina se manifesta num cuidado particular com o

¹⁴⁶ Jean-Paul Sartre, *O ser e o nada – ensaio de ontologia fenomenológica*, trad. Paulo Perdigão, 6ª edição (Petrópolis: Vozes, 1998), pág. 322.

¹⁴⁷ Veja-se que, para Emmanuel Mounier, os instintos e as paixões são motores do espírito e permitem que o ser humano se desligue do mundo. “Devemos abandonar a ideia de que o instinto é necessariamente um fator de perturbação. [...] É ele que orienta o pensamento individual e a cultura coletiva para os seus objetivos. É ele que faz da pessoa carne e sangue, é por ele que a suprema atividade do espírito mantém uma robustez que a impede de divagações e de sistemas”. Emmanuel Mounier, *Traité du Caractère* (Paris: Éditions du Seuil, 1946), pág. 609. A tradução de todas as citações de origem francesa serão da nossa responsabilidade.

¹⁴⁸ Emmanuel Mounier deixa claro que “não posso nem pensar sem ser, nem ser sem o meu corpo: através dele me exponho ao eu, ao mundo, aos outros”. Emmanuel Mounier, *O personalismo*, trad. Artur Morão, 1ª edição (Lisboa: Texto & Grafia, 2010), pág. 51.

¹⁴⁹ Mesmo com uma proposta de definição de pessoa, Mounier deixa claro que é difícil alcançar uma noção integral do que é ser pessoa. Diz o autor: “por muito completa que pretenda ser, não se pode considerar esta conceção como definição verdadeira. Ora, sendo a pessoa a própria presença do homem, a sua característica última, não há definição autêntica para o que ela é”. Emmanuel Mounier, *Manifesto ao serviço do Personalismo*, trad. António Rosa (Lisboa: Livraria Moraes Editora, 1967), pág. 84.

¹⁵⁰ “O que resta ao ser humano é o seu corpo. Hoje [...] o corpo é o lugar do erro ou do rascunho para corrigir”. David Le Breton, *Antropologie du corps et mordinité* (Paris: Presses Universitaires de France, 1992), pág. 158. A tradução de todas as citações de origem francesa serão da nossa responsabilidade.

corpo, ao invés de se preocupar com a saúde e bem-estar do ser humano enquanto ente global. Para o antropólogo David Le Breton, o sujeito contemporâneo consagra-se a exercícios de âmbito corporal, numa alucinante metamorfose da identidade pessoal. Ele considera que, na modernidade, com a entrada do mundo tecnológico em ação, começa a haver uma perda de sensibilidade corporal.¹⁵¹

Não obstante, o campo de ensaio das relações humanas em nada se compagina com a concepção fragmentada do corpo. De outro modo, a alma seria mera presidiária do corpo, isto é, estaria trancada e/ou coibida pela realidade corporal. Tal princípio objetaria à coexistência com outros seres humanos.¹⁵² Por isso, uma reaproximação ao conceito bíblico de pessoa é fundamental para o desenvolvimento de uma correta antropologia. Aliás, os conceitos hodiernos de contingência e de unidade indissociável do indivíduo restauram o paradigma da pessoa como ser uno e indivisível, rejeitando a proposta de fragmentação e/ou divisão do ser. Só deste modo conseguimos transpor os dilemas herdados do dualismo e pelo menosprezo do corpo.

A percepção de corporeidade é um relevante recurso para a compreensão de pessoa. Na prática, estamos a dizer que um corpo sem alma não é nada e uma alma sem corpo não alcança existência. A pessoa é constituída pelas duas realidades. Na verdade, o ser humano é plenamente corpo e plenamente alma. Não podemos esquecer que “falar da união entre alma e corpo é falar da união da alma com a alma que informa a matéria.”¹⁵³

Por oposição à reflexão do dualismo (o ser humano é resultado da agregação do corpo e espírito), presente na tradição ocidental, prevalece, agora, a certeza de uma unidade hirta de organismos e sistemas mutáveis, isto é, que se constroem no tempo. Sem dúvida alguma, a pessoa surge como executor da história pessoal e coletiva, não

¹⁵¹ Atente-se que “o corpo não é somente um acessório a ser retificado; percebido como um anacronismo indigno, um vestígio arqueológico ainda ligado ao homem, é levado a desaparecer para satisfazer àqueles que buscam a perfeição tecnológica. Converte-se num membro supranumerário, em entrave a uma condição humana por fim digna desse nome”. David Le Breton, *Adeus ao corpo – Antropologia e sociedade*, trad. Marina Appenzeller, 4ª edição (São Paulo: Papyrus, 2009), pág. 221 e 222.

¹⁵² “No campo social e moral, ninguém aceita de facto que o outro em carne e osso não seja verdadeiramente alguém, uma pessoa responsável, mas apenas um corpo orgânico objetivo, privado da humanidade. Toda a ordem cultural, social, política, legal, etc., baseia-se na aceitação concreta e prática do facto de que esse ser orgânico em carne e osso é real e idênticamente outro homem”. Joseph Gevaert, *El problema del hombre: introducción a la antropología filosófica*, trad. Alfonso Ortiz, 9ª edição (Salamanca: Sigueme, 1993), pág. 84.

¹⁵³ Convém termos presente que “um corpo sem a alma não é absolutamente nada. Não tem capacidade de existir. Se não há alma, tão pouco há corpo. Apenas permanece a matéria que foi informada”. Claude Tresmontant, *El problema del alma*, trad. Francisco Martín (Barcelona: Herder, 1974), pág. 55.

sendo um mero efeito trivial de um processo orgânico. A condição de matéria informada homologa a grandeza da sua contingência.

Uma apreensão autêntica da corporeidade é fundamental para se compreender a totalidade do indivíduo, isto é, a pessoa como ela é em si mesma.¹⁵⁴ Isto é sistematizado pela Igreja cristã. A sua antropologia reconhece o valor da pessoa como um todo, como pessoa, em seu pleno significado. A constituição apostólica *Gaudium et Spes* afirma assim, no seu número catorze: “o homem, ser uno, composto de corpo e alma, sintetiza em si mesmo, pela sua natureza corporal, os elementos do mundo material. [...Não pode...] desprezar a vida corporal; deve, pelo contrário, considerar o seu corpo como bom e digno de respeito, pois foi criado por Deus”¹⁵⁵. Do mesmo modo, o mesmo documento evoca a necessidade de o eu estimar o outro, reconhecendo-lhe dignidade.¹⁵⁶

A chegada ao segundo quartel do século XX possibilitou a reapropriação do conceito de “relação”, assim como a sua dimensão ética. Verificou-se a introdução de uma nova abordagem antropológica: o estudo da reciprocidade do eu com o outro. Este termo consentiu uma maior consciencialização da responsabilidade individual e coletiva no modo de habitar e interagir no *cosmos*. Todavia, falamos de uma reciprocidade que ainda está longe de ser cumprida, uma vez que é inúmeras vezes colocada em causa pela violação dos direitos humanos. No nosso estudo, importa agora compreender a natureza deste momento em particular, e refletir sobre um lugar para se ser, pois é pelo tempo e pelo espaço que o ser humano está na história.

5. A dignidade da pessoa e a legislação civil

A fundamentação que fizemos até ao momento permite-nos antever a pertinência que o conceito de dignidade alcança, sobretudo quando se trata da dignidade da pessoa.

¹⁵⁴ A este nível, houve um importante contributo da religião, pois através do seu sistema simbólico, que “é abrangente e comum, a religião torna possível situar as anomalias dentro de uma visão integral do ser humano”. Antoine Vergote, *Dette et désir – Deux axes chrétiens et la dérive pathologique* (Paris: Éditions du Seuil, 1978), pág. 15. A tradução de todas as citações de origem francesa serão da nossa responsabilidade.

¹⁵⁵ Sacrosanctum Concilium Oecumenicum Vaticanum II, *Constitutio Pastoralis de Ecclesia in mundo huius temporis* «*Gaudium et Spes*», nº 14.

¹⁵⁶ A constituição *Gaudium et Spes* exige de nós um cuidado redobrado. Recomenda uma atitude “com 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 dignamente”. Sacrosanctum Concilium Oecumenicum Vaticanum II, *Constitutio Pastoralis de Ecclesia in mundo huius temporis* «*Gaudium et Spes*», nº 27.

Perante tais enunciados, haveríamos de entender que o ser humano sempre se questionou sobre o fundamento da sua dignidade, seja por via dos pressupostos teológicos, seja por via dos pressupostos filosóficos. Recuperando tudo quanto foi dito, compreendemos que a dignidade é integrada como um aforismo ético, ou seja, que exige a responsabilidade da pessoa perante si e perante o que o rodeia. Em causa está o respeito como reconhecimento do outro como um semelhante, isto é, enquanto ente que partilha da condição do eu.

Ora, o reconhecimento do outro exige da minha parte a colaboração e a aceitação do modo como ele reconduz a sua própria existência, na medida em que lhe é reconhecida autonomia e poder para o fazer. A dignidade da pessoa não depende do arbítrio de um indivíduo. Por isso é que garantimos que a dignidade impõe de modo natural o respeito incondicional do ser humano. Ainda distantes de leituras teológicas, a fundamentação filosófica da dignidade da pessoa desfaz possíveis equívocos e/ou problemas resultantes de interpretações sociais e culturais distintas.

A identificação e disseminação do princípio da dignidade da pessoa ao longo dos diferentes períodos históricos tem permitido uma maior consciencialização do valor da vida humana, da qual a legislação civil é paradigma. A evolução anteriormente descrita gerou o ambiente estruturante para o desenvolvimento dos Direitos Humanos na contemporaneidade. Esta descrição não é meramente casual ou simbólica. Quando nos referimos aos direitos humanos, é sabido que sempre estiverem presentes, com distintas interpelações, na história humana. No entanto, é na atualidade que se lhes confere uma versão atualizada e universal.

Face ao exposto, motiva-nos não só um estudo temporal, como ainda epistemológico dos direitos humanos nos diferentes períodos da história humana. Aqui, não podemos esquecer que a própria consciência de direitos humanos não só foi alvo de uma evolução (atualizada), como ainda ela mantém um carácter atual (universal) na totalidade da história.

5.1. Os direitos humanos

Na medida em que o ser humano sempre se julgou digno, ao longo da sua história verbalizou e/ou grafou os princípios elementares da fundamentação da sua dignidade. Ao longo dos tempos, a problematização da sua existência permitiu estabelecer um quadro ético que reconhecesse o carácter profundo do indivíduo. Como

exórdio, enveredemos por uma narrativa sistémica da cronologia e do progresso dos direitos humanos.

Comecemos por indicar que mesmo antes da génese do Cristianismo, durante o reinado de David, há referências às primeiras preocupações políticas e sociais de fazer vigorar uma lei que permitisse uma maior coesão entre o povo de Israel (Cf. *Ex* 34). Como ministro, isto é, servindo os seus, o rei dá início a um processo que culminará com o que nós hoje chamamos de Estado de Direito. David serve o povo de Israel garantindo a observância do código divino (decálogo). Já no século VI a.C. não nos é oculta a figura de Ciro, edificador do império persa. De facto, é por seu intermédio que se promove a inclusão social e cultural: defendeu a igualdade racial; promoveu a liberdade religiosa; libertou escravos.¹⁵⁷ Ciro visava congregar as várias nações e credos que tinha sobre o seu governo. Embora este período seja longínquo, a publicação do Cilindro de Ciro, como ficou conhecido na história, pode ser entendida como a primeira declaração dos direitos humanos.

Foi também neste período que, na Grécia, se instituíram os primeiros organismos democráticos. Foram diversos os contributos, chamando a atenção para a necessidade de se estabelecer uma lei geral e/ou universal e de haver uma maior participação dos indivíduos na vida da *pólis*. É certamente marcante que um dos documentos deste período ainda vigore na nossa sociedade. Falamos do *Juramento de Hipócrates*¹⁵⁸, declaração pela qual os médicos garantem promover a vida, exercendo com a máxima responsabilidade as suas funções.

Posterior ao domínio grego, é feito um amplo trabalho na promulgação de leis que ainda são estudadas e apreciadas nos nossos dias. Estávamos sobre a regência do Império Romano. Com efeito, a República Romana regulou-se pelos preceitos outorgados na sua constituição legislativa. Também neste documento percebemos a relevância e defesa da vida e do respeito que devia vigorar na convivência social.

Com a queda do Império Romano, predominou o sistema feudal na sociedade ocidental. Este sistema autocrático e opressivo seria criticado entre os séculos XII e XIII. Uma das críticas mais ferozes surgiu pelo Arcebispo de Cantuária, ao defender a liberdade dos indivíduos, o direito à gestão dos bens pessoais e a demarcação do poder

¹⁵⁷ Cf. James Nickel, *Making Sense of Human Rights*, 2ª edição (Oxford: Blackwell Publishing, 2009), pág. 16.

¹⁵⁸ O médico que dá nome ao documento ainda hoje é proclamado o pai da medicina, por ter deixado tão enorme contributo. O *Juramento de Hipócrates* é um juramento solene através do qual os médicos proclamam praticar a medicina com sinceridade.

régio a fim de que não fossem cometidos exageros na gestão e governo dos reinados. A sua luta ficou compaginada na *Carta Magna*, de 1215.¹⁵⁹ Reconhecido como um dos escritos legais primordiais no progresso da democracia moderna, a *Carta Magna* representou um ponto de mudança na luta pela liberdade.¹⁶⁰

Todavia, o fim da Idade Média significou uma afirmação do centralismo régio. Sob o auge dos colonialismos europeus, o mundo assistiu a diversos atentados à “dignidade humana”, entre os quais se conta a escravatura. No sentido de minorar tais práticas, o documento *Petição de Direito* de 1628, celebrada pelo parlamento inglês e enviada ao rei D. Carlos I, é um apelo à paz e estabilidade social e política, como também uma invocação à liberdade pessoal. Neste período, as pessoas “tomaram consciência [...] das liberdades exigidas pela sua nova condição e cidadania frente aos poderes políticos detentores de toda a iniciativa legal e propensos ao abuso tirânico”¹⁶¹.

Já no término do século XVIII, com a independência dos Estados Unidos da América, surgiu a Declaração da autonomia desse país. O documento garantia a igualdade entre os seres humanos e promovia o projeto de liberdade e felicidade para todos e todas, sem exceção, aos quais eram reconhecidos um conjunto de direitos inalienáveis.¹⁶² A Declaração, organizada por Thomas Jefferson, serviu de mote para a elaboração da *Constituição dos Estados Unidos da América*, em 1787, e da *Declaração dos Direitos*, em 1791. Ambos os escritos reforçam liberdades inerentes aos cidadãos, tais como a liberdade de expressão e de confissão religiosa, a liberdade de reunião e a liberdade de requerimento. Do mesmo modo, condenam qualquer ato que reprima ou viole o direito à vida, à liberdade e à propriedade.¹⁶³

Pelo meio surge a Revolução Francesa, pondo fim à Monarquia Absoluta e estabelecendo a primeira República Francesa. O tríptico que acompanhou a revolução (liberdade, igualdade, fraternidade) haveria de ser a base para a redação da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, em 1789. Este documento assegura que todos as

¹⁵⁹ Cf. Johan Galtung, *Direitos humanos – uma nova perspectiva*, trad. Margarida Fernandes (Lisboa: Instituto Piaget, 2000), pág. 54.

¹⁶⁰ Cf. Antonio Fernández-Largo, *Teoría de los derechos humanos – conocer para practicar* (Madrid: Ebdesa, 2001), pág. 15.

¹⁶¹ *Ibidem*, pág. 49.

¹⁶² Veja-se que “nas primeiras declarações de direitos liberais, no final do século XVIII, usa-se a designação de direitos naturais. No entanto, já se começa a falar de direitos inalienáveis, direitos inatos e direitos sagrados”. Antonio Fernández-Largo, *Teoría de los derechos humanos – conocer para practicar* (Madrid: Ebdesa, 2001), pág. 15. A tradução de todas as citações de origem espanhola serão da nossa responsabilidade.

¹⁶³ Cf. Johan Galtung, *Direitos humanos – uma nova perspectiva*, trad. Margarida Fernandes (Lisboa: Instituto Piaget, 2000), pág. 85.

peças nascem e permanecem livres e iguais em direitos, garantindo a liberdade, a segurança, a resistência à opressão e o direito à propriedade. Esta compreensão significou uma mudança paradigmática, na qual é o povo quem tem o poder: os governantes exercem as suas funções como ministros e não como proprietários.¹⁶⁴

Em 1864, durante a primeira Convenção de Genebra, Henri Dunant demarca-se no congresso ao defender a prestação de cuidados de saúde aos soldados feridos em combate e às populações atingidas pelos conflitos bélicos. Esta urgência em mitigar o sofrimento conduziu à criação de um organismo que ainda hoje tem um papel no auxílio às populações, a Comissão Internacional da Cruz Vermelha.¹⁶⁵

No entanto, se por um lado se verificavam avanços na consciencialização da dignidade da pessoa e no reconhecimento de direitos a todos os homens e a todas as mulheres, por outro lado assistimos a duas grandes guerras, de proporções mundiais, no desenrolar do século XX. A destruição, as mortes e as atrocidades cometidas nesses dois períodos foram um estímulo para se reformular o modo humano de habitar o *cosmos*, assim como para se reafirmarem os Direitos Humanos. A Conferência das Nações Unidas em 1945, cujos trabalhos foram coordenados por Alger Hiss, com a participação de delegados de cinquenta Estados, procurou difundir a harmonia universal e prevenir possíveis conflitos bélicos.¹⁶⁶

A 10 de dezembro de 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas, presidida por Eleanor Roosevelt, aprovou um documento ímpar na história da humanidade, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.¹⁶⁷ Ao longo de 30 artigos são invocados os direitos fundamentais que dão forma às sociedades civis e democráticas.¹⁶⁸ Não podemos deixar de nomear alguns desses direitos, que constituem alicerces para o reconhecimento da dignidade da pessoa: direito à vida; à igualdade; à liberdade; à liberdade de pensamento e de expressão. Estava formulado e decretado um documento insigne de matriz universal e definitiva. Pela Declaração eram reconhecidos os Direitos

¹⁶⁴ Cf. Viriato Soromenho Marques, *Direitos Humanos e Revolução* (Lisboa: Edições Colibri, 1991), pág. 10.

¹⁶⁵ A Convenção de Genebra marca o começo da “proteção internacional com a legislação sobre as guerras ou descolonização”. Antonio Fernández-Largo, *Los derechos humanos – ámbitos y desarrollo* (Madrid: Eubidesa, 2002), pág. 17.

¹⁶⁶ Cf. Antonio Fernández-Largo, *Teoría de los derechos humanos – conocer para practicar* (Madrid: Eubidesa, 2001), pág. 73.

¹⁶⁷ Cf. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 10 de dezembro de 1948 poderá ser consultada em: *Diário da República*, I Série A, nº 57/78, de 9 de março de 1978, 489.

¹⁶⁸ Os diferentes artigos visam “delinear uma ordem pública mundial fundada no respeito pela dignidade humana, ao consagrar valores básicos universais”. Flávia Piovesan, *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional* (São Paulo: Editora Saraiva, 2006), pág. 131.

Humanos a qualquer pessoa. Com efeito, é reconhecida “a dignidade inerente a todos os membros da família humana e os seus direitos iguais e inalienáveis constituem o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo [...e ainda encerra garantindo que...] nenhuma disposição da presente Declaração pode ser interpretada de maneira a envolver para qualquer Estado, agrupamento ou indivíduo o direito de se entregar a alguma atividade ou de praticar algum ato destinado a destruir os direitos e liberdades aqui enunciados”¹⁶⁹.

O caminho percorrido até então foi demorado e árduo. Mesmo assim, o desenvolvimento e a defesa dos Direitos Humanos vêm-se constantemente ameaçados por várias atrocidades. Os conflitos bélicos, a exploração laboral, os ensaios e mortes provocadas no âmbito da biotecnologia são ameaças à “dignidade da vida humana”¹⁷⁰. Mas engane-se quem pensa que estas são as únicas. A construção de muros, não dando abrigo a quem procura uma vida digna, é hoje uma realidade. E é precisamente este problema que nos motiva neste trabalho. Neste momento, exige-se-nos uma breve abordagem ao direito que está a ser posto em causa quando se colocam barreiras físicas à permanência de pessoas. Essa abordagem será mote para o que sucederá no segundo capítulo deste trabalho, onde abordaremos a pessoa que vive enquanto refugiado.

5.2. *O direito ao asilo*

O princípio do asilo é uma instituição milenar, aplicada com o fim de preservar os direitos de todas as pessoas que são obrigadas e/ou forçadas a retirar-se do seu país de origem.¹⁷¹ Esta resolução tem como principais motivos a busca de segurança, de liberdade e, não raras vezes, de sobrevivência. Estamos perante pessoas que partem à procura do reconhecimento da sua dignidade. Rapidamente se compreende, dada a pertinência humana, que a autorização de asilo é predicado nos Estados de direito.¹⁷² Por outras palavras, o direito ao asilo está pactuado no direito universal e interno.

¹⁶⁹ “Declaração Universal dos Direitos do Homem de 10 de dezembro de 1948”, *Diário da República*, nº 57/78, I Série A, de 9 de março de 1978, 489.

¹⁷⁰ Cf. James Nickel, *Making Sense of Human Rights*, 2ª edição (Oxford: Blackwell Publishing, 2009), pág. 112.

¹⁷¹ À definição por nós sugerida poderá acrescentar-se: o direito ao asilo constitui uma “proteção dispensada a um perseguido que se refugia em certo local privilegiado onde é vedada a intervenção dos perseguidores” Marcello Caetano, “Asilo (direito de)”, in *Enciclopédia Verbo Luso-Brasileira de Cultura*, volume 2º (Lisboa: Editorial Verbo, 1992), pág. 1564.

¹⁷² A este respeito, a definição sugerida na Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira poderá elucidar-nos. “A expressão direito a asilo é equívoca e polissémica. Equívoca, porque não existe um direito subjetivo de asilo: a concessão deste é uma prerrogativa do Estado concedente, imediatamente derivada da soberania deste. [...] Polissémica porque corresponde a realidades jurídica e socialmente diversas,

Pela Convenção de Genebra de 1951, a comunidade internacional acordou o ato supremo de qualquer nação em conceder asilo. Na raiz deste sistema, está muito mais do que a simples proteção dos que vivem a condição de refugiado.¹⁷³ Neste sentido, para melhor interpretar o que está em causa, é recomendável uma clarificação dos conceitos que será um preâmbulo à nossa reflexão.

Desde logo, devemos proceder à distinção entre pessoa que vive a condição de imigrante comum e pessoa que vive a condição de refugiado. A primeira diz respeito àqueles e àquelas que abandonam deliberadamente o seu país e cujas razões são de ordem familiar e/ou económica, enquanto a segunda serve de referência aos que são impelidos a emigrar tendo em vista a salvaguarda dos seus direitos e liberdades capitais. A própria noção de asilo poderá ser elucidativa, na medida em que se refere à pessoa que se refugia de um risco ou de uma ameaça. Por esse motivo, o progresso do *Direito Internacional dos Direitos do Homem* fez-se também com a publicação do direito de asilo às pessoas que fogem de possíveis atentados à integridade física, psicossocial e cultural.

Deste modo, propõe-se asilo como “proteção que o Estado concede no seu território, ou noutra local dependente de algum dos seus órgãos, a um indivíduo que veio procurar aquela proteção”¹⁷⁴. Dentro da jurisdição internacional, o direito de asilo configura-se assim como um princípio estatal de acerto, na extensão da própria independência territorial, acerca da admissão e continuidade de cidadãos oriundos de outros países na sua comarca/território. Trata-se de uma prerrogativa dos governos de darem assistência, nos seus países, a alguém que, vivendo a condição de estrangeiro, pede asilo, assegurando a vida e a liberdade, anteriormente ameaçadas no país de origem.¹⁷⁵

Por esta ocasião começamos a perceber qual o entrave deste princípio. Embora a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, no seu artigo 14.º, corrobore que “toda a

segundo o local de asilo e o número e qualidade dos asilados”. AA.VV., “Asilo (direito de)”, in *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira*, volume 1º (Lisboa: Editorial Enciclopédia, 1981), pág. 640.

¹⁷³ Na atualidade e a nível internacional, a proteção dos refugiados está ao encargo do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR). “A proteção internacional de refugiados é a principal responsabilidade do ACNUR. É uma expressão cuja prática estabeleceu a riqueza do significado, que envolve essencialmente uma série de ações do ACNUR em relação aos Estados”. Denis Alland. Catherine Teitgen-Colly, *Traité du droit de l’asile*, 1ª edição (Paris: Presses Universitaires de France, 2002), pág. 85. A tradução de todas as citações de origem francesa serão da nossa responsabilidade.

¹⁷⁴ Costa Lobo, “Asilo”, in *Polis – Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado*, volume 1º (Lisboa: Verbo, 1983), pág. 406.

¹⁷⁵ Cf. Eurico Herculano, “Asilo”, in *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea – Academia das Ciências de Lisboa*, volume 1º (Lisboa: Verbo, 2001), pág. 276.

pessoa sujeita a perseguição tem o direito de procurar e de beneficiar de asilo em outros países”, esta mesma afirmação apresenta-se como inconclusiva, uma vez que não impõe aos Estados a obrigação de acolhimento dos que vivem a condição de refugiados. Estamos perante um direito, em parte, sujeito às deliberações de cada Estado.¹⁷⁶

A jurisdição internacional apenas aclama um *status* exclusivo aos que vivem a condição de refugiado, confiando a cada país, mediante a sua jurisdição interna, o acolhimento ou a expulsão dos que chegam a seu território. A proteção dos que vivem a condição de refugiado vê-se inúmeras vezes hipotecada por não haver uma consciência de responsabilização na assistência a essas pessoas.

Sob outra perspectiva, o estatuto das pessoas que vivem a condição de refugiado, de acordo com o estipulado na Convenção de Genebra de 1951, é aplicado apenas aos que se encontram fora do país de nacionalidade ou residência e que se pressuponha estar a ser alvo de perseguição pela sua etnia, naturalidade, confissão religiosa ou ideologia política e social. Além disso, a própria Convenção não esclarece qual a atuação para com essas pessoas, nem tão pouco determina a obrigatoriedade de deferir asilo a quem evoque essa condição.¹⁷⁷ Efetivamente, a recusa em reconhecer a condição de refugiado a uma pessoa deriva da “ausência de uma relação recíproca entre a não aplicação de uma sanção de violação dos direitos humanos e o reconhecimento do estatuto de refugiado”¹⁷⁸.

Por seu turno, o artigo 33º da Convenção confere uma assistência, embora parca, à pessoa que vive a condição de refugiado. Falamos da obrigação *non refoulement* a que todos os Estados estão abrangidos. Este princípio diz que nenhum Estado deverá expulsar ou afastar uma pessoa em condição de refugiado para os limites de um país, onde a sua existência e liberdade possam ser violadas em virtude da sua nacionalidade, confissão religiosa, raça ou pertença a um grupo social. A aplicação desta lei obteve aceitação e evolução no direito europeu.

¹⁷⁶ Esta ambiguidade tem conduzido a práticas anti-humanas. Na verdade, “os governos tomaram essa margem de manobra e manipularam os procedimentos de asilo [...], desde dissuadir e desviar os requerentes de asilo ou garantir que os requerentes de asilo fracassem e sejam deportados”. Cathryn Costello, “The asylum procedures directive in context”, in *Whose freedom, security and justice?*, ed. Anneliese Baldaccini. (Oxford: Hart Publishing, 2007), pág. 154. A tradução de todas as citações de origem inglesa serão da nossa responsabilidade.

¹⁷⁷ Cf. Cristina Rotaeche, *Derecho de asylo e no rechazo del refugiado* (Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 1996), pág. 110.

¹⁷⁸ Denis Alland. Catherine Teitgen-Colly, *Traité du droit de l'asile*, 1ª edição (Paris: Presses Universitaires de France, 2002), pág. 87.

O Tribunal Europeu dos Direitos Humanos estabeleceu com os Estados-membros a proibição de expulsar, extraditar ou afastar a pessoa que vive a condição de estrangeiro para um país onde seja alvo de ameaças por motivos sociais, políticos e culturais, mas também quando estão em causa tratamentos desumanos e/ou aviltadores, como a pena de morte ou a tortura. Mas esta lei, consagrada no número 2 da *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia*, no artigo 19º, unicamente outorga como dever do país o conceder de permanência temporária ao que vive a condição de estrangeiro enquanto não for encontrado um país de acolhimento que lhe dê asilo. Fica a faltar a conceção de asilo de modo vinculativo, isto é, duradouro e com proteção integral. Fica ao critério de cada Estado determinar, segundo a sua jurisdição, a receção do estrangeiro, seja ela temporária ou definitiva.¹⁷⁹

Neste sentido, o projeto e execução do direito de asilo altera de país para país. No caso particular da União Europeia, unicamente quatro países (Portugal, França, Alemanha e Itália) conferem esse mesmo direito. Nestes a lei é clara e outorga o direito de asilo a alguém que viva a condição de estrangeiro ou de refugiado perseguido. O desenvolvimento desta prática visa permitir segurança e proteção aos requerentes de asilo, já que na sua grande maioria estas pessoas são alvo de barbaridades, de conflitos civis, ou de estupros dos seus direitos primordiais.

Tornando-se o asilo uma via de ingresso de pessoas vindas de outros países para os domínios territoriais de um país, o acolhimento e a proteção dados à pessoa que vive a condição de refugiado está dependente do estatuto jurídico do país de destino. Mesmo assim, o direito nacional de asilo deve situar-se ao abrigo de um sistema de concertação com as normas comunitárias, incitado pela reivindicação de um espaço comunitário de livre circulação de pessoas.

Por forma a encontrar uma resposta positiva à situação, a estratégia europeia ficou bem delimitada no número 2 do *Tratado de Roma*, no seu artigo 63º. É reconhecido domínio legislativo à comunidade europeia para perfilhar princípios atinentes aos Estados-membros responsáveis pela observação e pelo cumprimento do pedido de asilo, pela determinação dos cânones comuns em matéria de acolhimento e de

¹⁷⁹ Cf. Antonio Fernández-Largo, *Teoría de los derechos humanos – conocer para practicar* (Madrid: Eubidesa, 2001), pág. 213.

proteção de pessoas deslocadas, estando aí incluídos os processos de averiguação do estatuto de refugiado ou de concessão de defesa pessoal.¹⁸⁰

6. Síntese

Ao longo deste capítulo procurou-se agregar os recursos que servem de suporte ao presente estudo. Focamo-nos, de uma forma geral, na “dignidade humana” e, de uma forma mais concreta, no conceito de pessoa. Só assim, compreendemos a adoção da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, salvaguardando o direito ao asilo entre os restantes direitos. Naturalmente, as primeiras metas centram-se na exploração concetual de dois conceitos estruturantes: o de dignidade e o de pessoa. Se por um lado o motivo de indagação é o da dignidade, por outro falamos de uma dignidade exclusiva, a da pessoa.

Constatamos que dignidade se assume como um valor primordial, intrínseco à pessoa humana, intransferível e indispensável, que lhe confere autonomia e assegura que o sujeito é titular de direitos e deveres que devem ser reconhecidos pela sociedade. Por sua vez, analisámos a evolução do termo pessoa desde a origem latina do termo, *persona*. Este processo histórico e semântico permitiu-nos chegar à conotação que hoje lhe é consagrada. Uma pessoa é um ser intrincado e complexo situado no *cosmos*. O Eu só se realiza pessoal e socialmente na relação que constrói com um Tu. Esta relação dialógica decifra-se no amor.

Em seguida, fizemos um esboço do conceito de pessoa a partir das principais tradições monoteístas: Judaísmo, Cristianismo e Islão. O modo como elas compreendem a pessoa coincide, *grosso modo*, com dois níveis: a pessoa recebe o dom da vida, ofertado pela Alteridade; por sua vez, a pessoa deverá reconhecer esse dom de um modo responsável, abrindo-se à relação com o outro. Ora, o facto dos credos monoteístas evocarem a pessoa como criatura especial (imagem) do Criador confirma a dignidade de que o ser humano é portador. Por outro lado, esse reconhecimento dá-se na *práxis* quotidiana, valorizando e promovendo o outro. A relação dialógica abre-se ao amor.

Da mesma forma, o progresso de clareza sobre o que é ser pessoa foi evoluindo ao longo dos distintos períodos históricos, desde os clássicos, passando pela filosofia

¹⁸⁰ Cf. Denis Alland. Catherine Teitgen-Colly, *Traité du droit de l'asile*, 1ª edição (Paris: Presses Universitaires de France, 2002), pág. 89.

moderna e aportando na pós-modernidade. Num *continuum*, fomos assistindo a variações na concetualização do ser-se pessoa. No início predominava uma noção sem referências à pessoa e que culminou com o dualismo (ausência de relação entre corpo e alma). Esta filosofia clássica teve implicações durante séculos, em particular no conceito de pessoa como realidade ontológica, ímpar, isolada, incomunicável, sendo a natureza racional específica da existência concreta de cada ser humano. Mais à frente, na qualidade de sujeito, o ser humano desagrega-se da natureza e suplanta-a, ou seja, transpõe-se a relação entre ser humano e a natureza. A filosofia passa a ter por alvo o próprio sujeito cognoscente. Com o contributo de René Descartes a imagem de Homem que irá prevalecer será a do ser tipicamente racional. Ela é centro e fonte do saber. Já Kant realça a autonomia do ser e redu-la à subjetividade do indivíduo como realização da sua humanidade. Só com Hegel se superará, num primeiro momento, a dualidade entre corpo e alma. O Homem natural reverte-se pessoa e assegura a sua individualidade. Por seu turno, a pós-modernidade realçou a pessoa como singular e insubstituível, salientando a sua unicidade. Ao mesmo tempo, a pessoa é compreendida como um ser em contínua e diligente transformação num perpétuo vir a ser, num devir sem termo. É sobretudo esta perspectiva que melhor expressa a noção de dignidade da pessoa humana na sua dimensão ontológica, reimplantando o primado da pessoa.

Concluimos depois que essa dignidade é inerente ao ser humano e que deve ser honrada incondicionalmente. O desenvolvimento e afirmação dos direitos humanos testifica a certeza de que a pessoa não é um meio mas um fim em si mesmo. Estes direitos nem sempre foram compreendidos com o mesmo significado. O mesmo poderemos dizer do direito de asilo, que nem sempre é entendido e aplicado com rigor e autenticidade, dadas as interpretações distintas da lei. Mesmo assim, há uma certeza generalizada, a de que não podemos colocar em causa a vida do outro, do que é próximo. Essa é uma prerrogativa básica da Humanidade.

Posto isto, não é nosso desígnio, neste momento, fazer uma possível conciliação entre a nova procura filosófica e a fundamentação teológica. Aliás, tal tarefa não seria aqui possível, dados os objetivos a que nos propomos. Interessam-nos exíguos (que são, na realidade, colossais) reflexos hermenêuticos que nos poderão abrir linhas para uma futura investigação.

Nos nossos dias, depois de um século de barbaridades para com a “dignidade humana”, a relação com o outro poderá não ter significado ético para alguns. Verifica-se

que o ser humano se apartou do que o alicerça enquanto pessoa.¹⁸¹ O processo conduziu a uma crescente indiferença e insensibilidade. A dinâmica moderna poderá ter consequências nefastas no futuro: a aniquilação do ser humano pelo próprio ser humano. Na inexistência de referências, o narcisismo ganha força.¹⁸²

O eu já não o é por representação (como para os modernos), ou seja, eu não sou enquanto sujeito intencionado. De facto, a pessoa já não é enquanto energia pessoal que visa captar algo para o apreender e assimilar. Heidegger, através da sua proposta da ontologia fundamental, garante que eu não sou um indivíduo funcional e intencional que se alonga como ser-objeto. De outro modo, e segundo o pensamento moderno, o significado do eu seria puramente narcisista, uma vez que estavam validadas uma ética de matriz egocêntrica e uma hermenêutica do indivíduo de carácter hermético. Este olhar afasta-se da compreensão de pessoa como sujeito assumido numa realidade corporal. Ao acentuar o espírito, o sujeito fecha-se sobre o si mesmo.¹⁸³ Bem pelo contrário, o sujeito, consciente da sua dimensão corpórea, desenvolve o apreço pela relação com o *cosmos* e com os outros.

Neste sentido, o outro apresenta-se no rosto do próximo (novidade da filosofia contemporânea). Martin Buber, tentando conciliar a tradição grega e a herança judaica, deixará claro que a identidade do eu constrói-se na relação Eu-Tu. Uma evidência do contributo de Buber é a conceção do amor como mutualidade, ação por sublimidade, um agir no mundo que subsiste entre o Eu e o Tu.¹⁸⁴ Com Emmanuel Lévinas a relação Eu/Tu, preconizada por Buber, é considerada um formalismo romântico. Lévinas viria a

¹⁸¹ Lipovetsky, ao debruçar-se sobre o caso europeu, constata que “o niilismo europeu, tal como o analisou Nietzsche, enquanto depreciação mórbida de todos os valores superiores e deserto de sentido, já não corresponde a esta desmobilização de massa. [...] Deus morreu, e, as grandes finalidades extinguem-se”. Gilles Lipovetsky, *A era do vazio-ensaio sobre o individualismo contemporâneo*, trad. Ana Luisa Faria (Lisboa: Relógio d'Água, 2007), pág. 35.

¹⁸² O narcisismo expressa o desenvolvimento de um amor individualizado sobre si próprio ou sobre a própria imagem. Esta teoria psicanalítica foi desenvolvida por Sigmund Freud numa referência ao mito de Narciso. Narciso era um jovem belo, indiferente ao amor que, quando observou a sua imagem refletida na água, logo de imediato se apaixonou por ela. Cf. Sigmund Freud, *Métapsychologie*, trad. Jean Laplanche (Paris: Gallimard, 2012), pág. 82. A tradução de todas as citações de origem francesa serão da nossa responsabilidade.

¹⁸³ A consequência deste processo é catastrófica para o ser humano. “Começa-se a compreender que, doravante, é possível viver sem finalidade nem sentido, numa espécie de sequência-flash”. Gilles Lipovetsky, *A era do vazio-ensaio sobre o individualismo contemporâneo*, trad. Ana Luisa Faria (Lisboa: Relógio d'Água, 2007), pág. 37.

¹⁸⁴ “O mundo é duplo para o homem, segundo a dualidade da sua atitude. A atitude do homem é dupla de acordo com a dualidade das palavras-princípio que ele pode proferir. Uma palavra-princípio é o par Eu-Tu. A outra é o par Eu-Iso, no qual, sem que seja alterada a palavra-princípio, pode-se substituir. Isso por Ele ou Ela. Deste modo, o Eu do homem é também duplo. Pois, o Eu da palavra-princípio Eu-Tu é diferente daquele da palavra-princípio Eu-Iso”. Martin Buber, *Eu e Tu*, trad. Newton Aquiles Von Zuben (São Paulo: Centauro Editora, 2009), pág. 43.

esclarecer mais tarde esta tese afirmando que “o outro metafisicamente desejado não é o outro como pão que como, [...mas...] a sua alteridade incorpora-se na minha identidade de pensante ou de possuidor. O desejo metafísico tende para uma coisa inteiramente diversa, para o absolutamente outro”¹⁸⁵. O outro levinasiano ultrapassa a simples dimensão do Tu, manifestando-se no rosto do próximo e gravitando todo ele em torno deste centro medular.¹⁸⁶ Pelo pensamento de Ricoeur, o primado é facultado à diligência do outro que me impele, estimula e apela ao compromisso e/ou à responsabilidade. É óbvio que a relação da ipseidade com a alteridade excede toda a analogia de impassibilidade, uma vez que a construção do si mesmo e do outro se efetiva na reciprocidade entre os dois sujeitos.¹⁸⁷

Facilmente depreendemos que somos incitados a assumir a nossa presença para o outro, de forma responsável. No contexto religioso, este é o caminho da santidade. Chegados aqui, é legítimo perguntar-nos: como é que a Igreja e a sociedade em geral encaram o desafio da responsabilização pelo outro e, de modo específico, pela pessoa que vive a condição de estrangeiro e/ou refugiado? Em que configuração poderá a reciprocidade ser motivo para suplantar as complexidades decorrentes da crise dos refugiados? Em que trâmites deve estar sustentada uma proposta válida para a humanidade do século XXI?

¹⁸⁵ Emmanuel Lévinas, *Totalidade e infinito*, trad. José Pinto Ribeiro (Lisboa: Edições 70, 2000), pág. 3

¹⁸⁶ “O modo como o Outro se apresenta, *ultrapassando a ideia do Outro em mim*, chamamo-lo, de facto, rosto”. Emmanuel Lévinas, *Totalidade e infinito*, trad. José Pinto Ribeiro (Lisboa: Edições 70, 2000), pág. 37-38.

¹⁸⁷ Ricoeur garante que a “atestação é a certeza – a criadora e fiadora – de existir sobre o modo da ipseidade”. Paul Ricoeur, *Soi-même comme un autre* (Paris: Editions du Seuil, 1990), pág. 351. A tradução de todas as citações de origem francesa serão da nossa responsabilidade.

A pessoa que vive a condição de refugiado

Capítulo II

“Os migrantes e refugiados
não são peões no tabuleiro de xadrez da humanidade”

(Papa Francisco)

Em termos etimológicos, o conceito “refugiado” deriva do vocábulo latino *refugium*, que exprime fuga ou abrigo.¹⁸⁸ Por sua vez, o conceito “asilo” provém do latim *asylum* e do grego *asylon*, e significa refúgio, local de abrigo.¹⁸⁹ A raiz destes dois conceitos portugueses manifesta de um modo exímio o conceito que abordamos. Nos nossos dias, estas duas concepções estão bem presentes, na medida em que contactamos diariamente com este drama da crise dos refugiados.

Todavia, o êxodo de massas humanas não é uma realidade nova. Sabe-se, desde que há registos, que os primeiros hominídeos pré-históricos já eram propensos a movimentos em massa. Essas movimentações são tipificadas de acordo com a escala e as causas que estão na sua origem. A própria história bíblica, e não só, apresenta-nos relatos dessas mesmas conjunturas.¹⁹⁰ A procura de um lugar, de trabalho, de comida, ou mesmo de paz e estabilidade social, são anseios que originam estas deslocações.

Consideremos, provisoriamente e *grosso modo*, que os movimentos migratórios derivam de invasões militares, de expedições, de perseguições raciais e/ou religiosas, assim como de processos de colonização. Estes fatores persistem na história da humanidade e configuram a geografia do mundo tal e qual o conhecemos. Se, por um lado, de modo voluntário, existem pessoas que sentem a necessidade de expandir horizontes e de procurar novos lugares para habitar, por outro lado, de modo involuntário, há pessoas que se vêm obrigadas a fazer jornadas de longa duração, em grande sofrimento e condicionadas por fatores externos à sua vontade.

Atualmente, milhões de pessoas são forçadas a apartar-se dos seus lares para fugir às hostilidades decorrentes de conflitos, de violência e de perseguições, ou seja, de atentados à sua dignidade. Em virtude disso, debruçar-nos-emos sobre o conceito de estrangeiro presente na tradição bíblico-cristã; passaremos, em seguida, a uma análise social da situação em causa; e procuraremos, por fim, descrever os passos para uma solução humana e cristã a este problema, tendo por base as Mensagens dos Sumos Pontífices para o Dia Mundial do Migrante e do Refugiado, em particular no século XXI, já que é esse o nosso foco de estudo.

¹⁸⁸ AA.VV., “Refúgio”, in *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea - Academia das Ciências de Lisboa*, volume 2º (Lisboa: Editorial Verbo, 2001), pág. 3150.

¹⁸⁹ António Leite, “Asilo”, in João Bigotte Chorão (dir.), *Enciclopédia Verbo Luso-Brasileira de Cultura*, volume 3º (Lisboa: Editorial Verbo, 1998), pág. 657.

¹⁹⁰ Um dos relatos históricos mais antigos e conhecidos sobre esta temática de grandes movimentos de massas está na Sagrada Escritura. O livro do Êxodo narra a fuga do povo de Israel do Egipto, onde eram mantidos como escravos, para a terra prometida.

1. O “estrangeiro” na Sagrada Escritura

Se, pelo exposto no preâmbulo deste capítulo, chamámos a atenção para o drama aqui enunciado, constatamos agora que a forma de compreender bíblicamente a pessoa foi alvo de reflexão nos diferentes períodos da história do povo de Israel. A este nível, a Sagrada Escritura constitui chave hermenêutica para a compreensão deste fenómeno.

Ora, o povo judeu e a comunidade cristã veem-se interligados pela mesma fé, no Deus de Abraão.¹⁹¹ É sabido que a Igreja tem a sua génese na tradição de Israel, ao assumir os seus costumes (modelo cultural e social) e espiritualidade, não deixando de lhes dar uma nova roupagem. Uma das primeiras reminiscências está em *Gn* 18,1-13. Neste relato, Abraão vive a verdadeira hospitalidade para com três visitantes misteriosos, enviados de Deus, junto aos Carvalhos de Mambré. O pai de todos os povos (Abraão), não só é apresentado como aquele que está atento a quem passa, como também o que “abriga na sua tenda os visitantes [...e...] partilha a sua alimentação”¹⁹² (pão, leite, mel e vitelo). Sugere-se o hóspede como figura do próprio Deus e, naturalmente, aquele que o acolhe será recompensado.¹⁹³

Também é eternizado, por via dos ensinamentos da *Torah*, o mandamento da hospitalidade, ressaltando-se sempre o valor do convívio social. Em *Lv* 19,33-34, o Senhor não só proíbe a opressão ao estrangeiro, como antes já havia consignado a verdadeira hospitalidade (*Lv* 19,9-10). Estas passagens são sintetizadas em *Dt* 10,18-19, onde Deus demonstra o amor ao forasteiro, visíveis no modo de acolhimento (“[Deus] ama o estrangeiro e dá-lhe pão e vestuário. Amarás o estrangeiro”).¹⁹⁴ Esta leitura adensa-se com a passagem de *Jb* 31,32: “Não deixei o estrangeiro de noite à intempérie e abri sempre a minha porta ao viandante”. Na verdade, Job é figura modelar da

¹⁹¹ Quando falamos de fé devemos ter presente que ela “é una, porque é partilhada por toda a Igreja, que é um só corpo e um só Espírito: na comunhão do único sujeito que é a própria Igreja, recebemos um olhar comum. Confessando a mesma fé, apoiamo-nos sobre a mesma rocha, somos transformados pelo mesmo Espírito de amor, irradiamos uma única luz e temos um único olhar para penetrar a realidade”. Franciscus PP., *Litterae Encyclicae «Lumen Fidei»*, nº 47.

¹⁹² Gerhard von Rad, *Genesis – a commentary*, trad. John Marks, 2ª edição (Londres: SCM Press, 1966), pág. 201. A tradução de todas as citações de origem inglesa serão da nossa responsabilidade.

¹⁹³ A este propósito, Carmile Di Sante, garante que “neste texto se condensa todo um tratado sobre a hospitalidade que, com o poder da linguagem narrativa, como numa maravilhosa paleta, marca os traços fundamentais do humano hospitaleiro”. Carmile Di Sante, *L'io ospitale* (Roma: Lavoro, 2001), pág. 78. A tradução de todas as citações de origem italiana serão da nossa responsabilidade.

¹⁹⁴ Note-se que “a consciência de Israel de ser povo eleito [...] não é interpretado como um privilégio, mas como uma resposta ao amor de Deus e a uma missão diante das nações”. Félix García López, *El Pentateuco – introducción a la lectura de los cinco primeros libros de la Biblia* (Navarra: Verbo Divino, 2003), pág. 296. A tradução de todas as citações de origem espanhola serão da nossa responsabilidade.

hospitalidade: “está disposto a partilhar com os pobres, os enfermos e as viúvas [...] e sempre defenderá o forasteiro”¹⁹⁵.

Efetivamente, o conceder abrigo a quem se vê privado dele é um dever sobejamente presente na comunidade de Israel. Em *Is* 58,7 institui-se o dever de “dar abrigo aos infelizes sem casa”. Naturalmente, quando se infringia esse mandamento, não oferecendo “pão e água” (*Dt* 23,5), estávamos perante uma grave transgressão, sendo passível de ser julgada por Deus.¹⁹⁶ A hospitalidade é assim titulada como direito de todos e para todos, ainda mais para com os pertencentes à mesma família (*Gn* 29,13) e os que eram tidos como servos de Deus (*2 Sm* 27,29), oferecendo-lhes “camas, tapetes, copos e vasilhas, bem como trigo, cevada, farinha, grão torrado, favas, lentilhas, mel, manteiga, queijos e ovelhas”.

Ora, a enumeração das ofertas, nos diferentes excertos mencionados, permite-nos discorrer sobre a importância da hospitalidade para o povo de Israel, que concedia desde abrigos até ao alimento necessário para aconchegar aqueles que chegavam de fora. Isto permite-nos corroborar a conceção de uma hospitalidade praticada de forma consciente e responsável, que procurava, com o máximo de cuidado, conceder proteção a quem não a tinha. Neste modelo ímpar de relação, entre nativo e estrangeiro, deparamo-nos com a acuidade da hospitalidade para a vida das comunidades nómadas - mas também sedentárias - das civilizações antigas. Aquele que vem ao nosso encontro de outro lugar vem-nos visitar e por isso deve ser acolhido com toda a afeição.

Estas passagens do Primeiro Testamento fornecem-nos as coordenadas da autêntica hospitalidade, pese embora existam outros relatos que comprovem o mesmo. Não obstante, tendo em conta o objetivo deste trabalho, conseguimos, através dos excertos recolhidos, constatar a importância do acolhimento do outro, na figura do forasteiro. O acolhimento ao estrangeiro perfaz a vida da nação eleita por Deus, sendo o acolhimento na comunidade como que um mandamento divino, vivido pelos antepassados (patriarcas), “pergaminho” que se fez passar de geração em geração e que ainda hoje permanece como critério na Doutrina Social da Igreja.¹⁹⁷

¹⁹⁵ Juan Bautista Lobato Fernández, “Job”, in AA.VV., *Comentario al Antiguo Testamento II*, 5ª edição (Navarra: Verbo Divino, 1997), pág. 584. A tradução de todas as citações de origem espanhola serão da nossa responsabilidade.

¹⁹⁶ Cf. Horacio Simian-Yofre, “Isaias”, in AA.VV., *Comentario al Antiguo Testamento II*, 5ª edição (Navarra: Verbo Divino, 1997), pág. 96.

¹⁹⁷ “Uma categoria particular de vítimas da guerra é a dos *refugiados*, constringidos pelos combates a fugir dos lugares em que vivem habitualmente, até mesmo a encontrar abrigo em países diferentes daqueles em que nasceram. A Igreja está do lado deles, não só com a presença pastoral e com o socorro

Por seu turno, os textos do Novo Testamento acompanham os textos veterotestamentários. O estrangeiro merece ser acolhido, isto é, saciado na sua fome e abrigado das intempéries. Uma conduta a ser aplicada a todos, independentemente da confissão de cada qual (*Rm* 12,13).

Na verdade, não só se dá destaque ao rosto do estrangeiro, como se apresenta o papel primordial da comunidade no serviço e acolhimento. Ao longo dos textos que compõem a segunda secção da Sagrada Escritura, encontramos excertos que nos enunciam medidas no modo como crentes e não crentes devem tratar o outro na figura de imigrante e/ou refugiado. Sendo uma das temáticas recorrentes, o acolhimento é reforçado com o testemunho de Cristo.

O Evangelho de Mateus, tendo como destinatário uma comunidade de judeus convertidos ao cristianismo, reforça os ensinamentos da *Torah*. O tema do acolhimento surge logo no capítulo dois. No contexto da fuga da Sagrada Família de Nazaré para o Egipto, são demonstradas as dificuldades de quem parte à procura de um refúgio (*Mt* 2,13-18).¹⁹⁸ Aquele país, que anteriormente tinha sido lugar de escravidão, é agora país de acolhimento e segurança, protegendo a Família da opressão levada a cabo pelo rei Herodes (*Mt* 2,14). De facto, “o regresso à terra de Israel é movimento de um caminho semelhante ao ocorrido em Israel nas suas origens. Mateus relaciona-o para mostrar que com Jesus começa um novo povo”¹⁹⁹.

Em *Mt* 25,35-36 é revigorado o modo de atuar para com o estrangeiro: “porque tive fome e destes-me de comer, tive sede e deste-me de beber, era peregrino e recolheste-me, estava nu e deste-me de vestir, adoeci e visitaste-me, estive na prisão e foste ter comigo”. Este itinerário de hospitalidade é acervo comunitário no modo de prestar a caridade ao estrangeiro e/ou ao necessitado.²⁰⁰ Vejamos que a espiritualidade e a relação com o divino se atualiza no acolhimento ao próximo, ou seja, na prestação dos

material, mas também com o empenho de defender a sua dignidade humana”. Pontifício Conselho “Justiça e Paz”, *Compêndio da Doutrina Social da Igreja* (São João do Estoril: Principia, 2005), nº 505.

¹⁹⁸ Cf. Josef Schmid, *El evangelio según san Mateo* (Barcelona: Herder, 1966), pág. 74 e 75. A tradução de todas as citações de origem espanhola serão da nossa responsabilidade.

¹⁹⁹ Santiago Guijarro Oporto, “Mateo”, in AA.VV., *Comentario al Nuevo Testamento* (Navarra: Verbo Divino, 1995), pág. 39. A tradução de todas as citações de origem espanhola serão da nossa responsabilidade.

²⁰⁰ Precisamente, a humanidade deve pautar-se pelas obras de misericórdia. Por isso, “ao cumprir ou não cumprir, estamos ou não a viver uma verdadeira relação humana de comunhão, de caridade, de bondade e misericórdia para com os mais necessitados”. Mario Galizzi, *Evangelio según Mateo – comentario exegético-espiritual* (Madrid: San Pablo, 2005), pág. 471. A tradução de todas as citações de origem espanhola serão da nossa responsabilidade.

cuidados necessários para o seu bem-estar. Em certa medida, replica-se a experiência de Abraão e se executa a promessa de uma geração abençoada.

Por seu turno, o Evangelho de Lucas apresenta-nos tópicos sobre o acolhimento e a proteção concedidos ao estrangeiro, sugerindo este último como alguém de muito valor para a comunidade cristã. Se em *Lc 10,7* (envio dos discípulos), Jesus exorta ao desprendimento e à urgência da missão, garantindo que eles seriam acolhidos nas casas por onde passassem; em *Lc 10,29-37*, o autor do terceiro evangelho narra o episódio do samaritano, incidindo novamente sobre a hospitalidade. Ora, neste excerto existe uma particularidade: “o amor ao forasteiro foi concretizado no cuidado de alguém que é, nessa parábola, evidentemente aquele que menos se esperava”²⁰¹. O samaritano “aproximou-se, ligou-lhe as feridas, deitando nelas azeite e vinho, colocou-o sobre a sua própria montada, levou-o para uma estalagem e cuidou dele”. Note-se, ser alguém próximo do estrangeiro é cuidar e dar-lhe hospedagem. A mesma narrativa termina com um imperativo universal: “vai e faz tu também o mesmo”.

Nesta parábola, Jesus manifesta que o próximo é aquele que se encontra à margem da sociedade, que não tem voz nem é creditado como pessoa. Por isso, merece o máximo de cuidado e acolhimento. De facto, este convite é atual: sair de nós mesmos para acolher os outros. Pede-se um acompanhamento urgente dos marginalizados e dos excluídos, ou seja, daqueles que vivem a condição de refugiado. A comunidade de Cristo é aquela que se volve hospitaleira para com os mais necessitados, moribundos e desorientados.

Ainda no Novo Testamento, não podemos deixar de referir os Escritos Paulinos, onde Paulo, entre as suas muitas preocupações, incita as comunidades cristãs à unidade (comunhão). Lembrando o modelo do corpo unido a Cristo e a missão da Igreja em permanecer unida (*1 Cor 12,27*), corrobora a necessidade de compromisso na vivência e no anúncio do evangelho do Reino a todos os povos. Assim, recorda que a melhor forma de colocar em prática este princípio é acolher os estrangeiros, ele que já havia assegurado que o batismo era o sacramento, por excelência, do acolhimento, sem exceção de pessoas ou etnias, “judeus e gregos, escravos e livres” (*1 Cor 12,13*). Por

²⁰¹ Joel Green, *The Gospel of Luke* (Cambridge: Eerdmans Publishing, 1997), pág. 432. A tradução de todas as citações de origem inglesa serão da nossa responsabilidade.

esta via, “a unidade fundamental e o pluralismo devem ser entendidos como aspetos complementares”²⁰².

De igual modo, o tópic da partilha sugere o estabelecimento de relações fraternas e calorosas (*Rm* 12,13).²⁰³ A partilha com os necessitados é uma constante e a hospitalidade é entendida como práxis concreta de amor, uma atitude nuclear para o cristão. O modelo de acolhimento é Cristo. Tal como Ele, a comunidade cristã é convidada a ser hospitaleira, tanto para judeus como para gentios (*Rm* 15,7-9).²⁰⁴ Este paradigma de caridade fraterna deve permanecer no modo como se dá hospedagem a quem mais precisa, em particular aos maltratados e feridos (*Hb* 13,1-3).²⁰⁵

A partir destes excertos (e muitos outros) os autores neotestamentários recentram a ação da Igreja para com o estrangeiro. Essa não pode ficar longe da Lei Abraâmica de acolhimento, que fora seguida de perto pelo povo de Israel; “antes deve ser viabilizada, ainda mais com o testemunho do próprio Cristo, devendo as comunidades viver a partir do compromisso batismal”²⁰⁶. Neste sentido, negar a hospitalidade afigura-se como contratestemunho a toda a tradição bíblica e à prática cristã. O amor pelos mais pequenos e rejeitados, pelos marginalizados e excluídos é prerrogativa humana.²⁰⁷

Em termos práticos, a Sagrada Escritura, ao promover a aproximação ao estrangeiro e ao enumerar os modelos de relação para com o mesmo, potencia a ótica de acolhimento dos que se encontram em situação de refúgio. Consideramos que as propostas aqui enunciadas poderão ajudar a melhor compreender esta realidade, procurando promover uma solução sólida. Não obstante, ao longo dos tempos temos

²⁰² Miguel Salvador García, “Primera Carta a los Corintios”, in AA.VV., *Comentario al Nuevo Testamento* (Navarra: Verbo Divino, 1995), pág. 472.

²⁰³ As relações fraternas e calorosas remetem-nos para a “singularidade do princípio ético [...que nos chama a...] revitalizar a estima mútua”. Karl Barth, *Carta a los Romanos*, trad. Abelardo Martínez de la Pera, 2ª edição (Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2002), pág. 529. A tradução de todas as citações de origem espanhola serão da nossa responsabilidade.

²⁰⁴ Cf. François Vouga, “L’Épître aux Romains”, in Daniel Marguerat, *Introduction au nouveau testament* (Paris: Solfed, 2001), pág. 160. A tradução de todas as citações de origem francesa serão da nossa responsabilidade.

²⁰⁵ “A primeira das exortações à caridade é uma chamada, lapidar e geral, ao amor fraterno, concretizado no convite a ser hospitaleiros e a se preocupar com os presos e maltratados”. Franco Manzi, *Carla a los Hebreos* (Henao: Editorial Desclee de Brouwer, 2005), pág. 200. A tradução de todas as citações de origem espanhola serão da nossa responsabilidade.

²⁰⁶ Rudolf Bultmann, *Teología del Nuevo Testamento* (Salamanca: Ediciones Sígueme, 1981), pág. 652. A tradução de todas as citações de origem espanhola serão da nossa responsabilidade.

²⁰⁷ A este nível, “a resposta do evangelho ao drama [...das pessoas que vivem a condição de refugiado...] está na luta para progredirmos para mentalidades e culturas de respeito pelo outro”. Bernard Sesboüe, *L’Évangile et la tradición* (Paris: Bayard, 2008), pág. 188. A tradução de todas as citações de origem francesa serão da nossa responsabilidade.

percebido que o problema em estudo nem sempre foi abordado da mesma forma. De facto, o modo de compreender a pessoa que vive a condição de refugiado foi-se alterando de dia para dia.

2. A pessoa que vive a condição de refugiado na comunidade

A condição de refugiado nem sempre foi percebida da mesma forma pela sociedade em geral. Ao longo dos períodos históricos verificamos avanços e retrocessos na consciencialização da posição e estatuto dado à pessoa em contexto de migração. Esse contexto foi afetado por vários fatores, como sendo o papel, a dimensão social, o domínio e a fortuna, a confissão política e religiosa. Estes fatores ainda hoje permanecem como entraves ao acolhimento. A discrepância no modo de acolher entre sociedades é reflexo de uma maior ou menor importância, de números mais ou menos penosos, de factos vulgares ou invulgares.

Ora, a primeira referência ao conceito de refugiado está associada ao ano de 1573.²⁰⁸ A França outorgaria asilo a calvinistas dos Países Baixos, isto é, prestaria auxílio a estrangeiros vindos de outros países. O mesmo termo viria a ser evocado um século depois, na Inglaterra, para se qualificar os Huguenotes.²⁰⁹ Neste período, o território britânico recebeu os calvinistas perseguidos em França, por ocasião do Édito de Nantes, promulgado por Luís XIV. A intenção do reino dos francos era conduzir os calvinistas à conversão ao catolicismo. Nesta altura há uma percepção do conceito de refugiado como fenómeno social distinto, que inclui pessoas que carecem de segurança.²¹⁰

Da concessão de asilo religioso passaríamos ao declínio significativo desta prática, em virtude do novo quadro sociopolítico, com a génese do conceito de Estado, a partir do qual muitos países tenderam a afirmar a sua soberania. Contudo, o mesmo não significou que não fosse atribuída proteção jurídica às vítimas de perseguição. Na sua

²⁰⁸ Cf. Cristina Rotaecche, *Derecho de asylo e no rechazo del refugiado* (Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 1996), pág. 97.

²⁰⁹ No século XVI, o termo huguenote era utilizado, em particular na França e na Alemanha, para se falar da pessoa que vivia a condição de refugiado.

²¹⁰ Cf. Cristina Rotaecche, *Derecho de asylo e no rechazo del refugiado* (Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 1996), pág. 99.

generalidade, “os Estados continuaram a reconhecer a dignidade e o valor da pessoa humana”²¹¹.

Só com o fim da primeira Guerra Mundial (1914-1918) é que se reconheceu, de um modo consciente, “a inevitabilidade de proteção efetiva dos refugiados”²¹². O conflito bélico não só alterou a geografia política europeia como ainda acarretou uma redistribuição populacional. Foram inúmeros os deslocados que partiram da Europa e da Ásia Menor, fugindo às barbaridades suscitadas pela guerra. Esta movimentação de massas humanas incitou uma resposta global, baseada em acordos internacionais entre os Estados, por forma a solucionar o problema suscitado com este fluxo migratório.

Neste mesmo período, com a iminência de novas ameaças à integridade dos cidadãos, a comunidade internacional começou a rever-se num modelo universal e consensual de salvaguarda dos direitos consignados às pessoas que viviam a condição de refugiado. De facto, as consequências perniciosas da Revolução Russa de 1917 e do fim do Império Otomano levaram à criação do Alto-Comissariado para os Refugiados Russos na Europa, coordenado primeiramente por Fridtjof Nansen, com o fim de colmatar as dificuldades dos russos que tinham fugido para a Europa. Este clima haveria de ser o gérmen do denominado sistema internacional de refugiados.²¹³

A conjuntura social e política seria ainda instigada com a promulgação da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, ao aclamar, no seu artigo 14º, que “toda a pessoa que seja alvo de perseguição tem o direito de procurar e de fruir de asilo noutros países, ainda que não admita a obrigação dos Estados em concedê-lo”²¹⁴. No desenrolar das primeiras décadas do século XX, vemos ser estabelecido um quadro legal internacional que regula e protege as pessoas em situação de refúgio: “determina que todo o indivíduo que se encontre legalmente tem o direito de circular livremente no território de um Estado e aí escolher a sua residência”²¹⁵.

Pelos anos trinta, assistiríamos a um novo incremento dos fluxos migratórios, em virtude das inúmeras fugas dos opositores ao Partido Nacional Socialista Alemão, sob a

²¹¹ Alexandra Chícharo das Neves, *Os direitos do estrangeiro – respeitar os direitos do Homem* (Lisboa: Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, 2011), pág. 33.

²¹² James Hathaway, *The rights of refugees under international law* (Cambridge: University Press, 2005), pág. 29. A tradução de todas as citações de origem inglesa serão da nossa responsabilidade.

²¹³ Cf. *Ibidem*, pág. 27.

²¹⁴ Cristina Rotaeché, *Derecho de asylo e no rechazo del refugiado* (Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 1996), pág. 86. A tradução de todas as citações de origem espanhola serão da nossa responsabilidade.

²¹⁵ Maria Luísa Duarte, *A liberdade de circulação de pessoas e a ordem pública no direito comunitário* (Coimbra: Coimbra Editora, 1992), pág. 33.

chefia de Hitler, e dos Sudetas da Ex-Checoslováquia. Foi justamente nessa altura que a Sociedade das Nações fundou o Alto-Comissariado para os Refugiados da Alemanha, o qual, todavia, se revelou impotente.²¹⁶ O conjunto de entraves das políticas estatais “originou as discussões subsequentes, ao passo que possibilitou a construção de uma política internacional”²¹⁷.

Este episódio originou a gênese de uma convenção internacional, ocorrida a outubro de 1933, que determinava o estatuto dos que viviam a condição de refugiado. Neste documento proibia-se a expulsão para os países de origem. Só em caso de se tratar de uma ameaça à ordem pública poderiam os refugiados ser excluídos. Procurava-se desta forma acautelar a defesa da dignidade da vida daqueles que se encontravam em situações vulneráveis.²¹⁸

No entanto, estes procedimentos foram insuficientes. Volvida meia dúzia de anos, o mundo deparava-se com a segunda Guerra Mundial (1939-1945). Os Estados suspenderam as práticas que haviam enunciado e milhões de pessoas ficaram desprotegidas. A inexistência de segurança suscitou fluxos migratórios de grandes escalas, um pouco por todo o continente europeu. As calamidades (conflitos armados e holocausto) expuseram a fragilidade e o insucesso de cada Estado na tutela e salvaguarda dos direitos humanos. Alguns desses mesmos Estados foram os primeiros agentes potenciadores de práticas difamatórias e desregradas, violando inúmeras vidas humanas.²¹⁹

Em consequência, a comunidade internacional chamou a si o poder deliberativo e assumiu, assim, uma função mais interventiva na sociedade, em particular na defesa dos direitos humanos. Esta autoridade internacional seria fonte de práticas de defesa da questão relativa aos refugiados, ao incluir como pilares estruturais o apreço pelos direitos humanos, o reconhecimento da autonomia humana e ao caucionar a dignidade da pessoa humana. Por esta altura, a preocupação com a estabilidade dos países em guerra (na Europa) e a premência de uma resolução humanitária para a mobilização de

²¹⁶ Cf. James Hathaway, *The rights of refugees under international law* (Cambridge: University Press, 2005), pág. 29.

²¹⁷ *Ibidem*, pág. 31.

²¹⁸ Cf. Denis Alland. Catherine Teitgen-Colly, *Traité du droit de l'asile*, 1ª edição (Paris: Presses Universitaires de France, 2002), pág. 62.

²¹⁹ Tentando fazer face a estes atentados, “o Direito Internacional Humanitário procurou garantir a vida, a saúde e a dignidade das vítimas [...] de conflitos armados internacionais [...] e, subsidiariamente, não internacionais”. Ana Maria Martins, *Direito Internacional dos Direitos Humanos* (Coimbra: Almedina, 2006), pág. 97.

massas foram o gérmen da mudança que se viria a consubstanciar durante a década de cinquenta, uma consciência que perdura até aos nossos dias.

No ano de 1945, a Organização da Nações Unidas integrou na sua estrutura a Administração das Nações Unidas para o Socorro e Reabilitação, fundada em 1943. Todavia, em virtude da sua ação praticamente nula e/ou inábil, foi substituída pela Organização Internacional dos Refugiados em 1946, extinta mais tarde, em 1952.²²⁰ No entanto, a sua ação centrou-se na questão “do acolhimento e proteção das pessoas em refúgio”²²¹.

Não obstante, o problema persistia. Em 1949, a Assembleia-Geral das Nações Unidas, procurando colmatar as falhas nesta matéria, cria o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. No exercício da sua função, deveria oferecer proteção internacional às pessoas deslocadas e em situação de refúgio, procurando soluções viáveis para a assistência e integração destas na vida das novas comunidades.²²²

Sem a pretensão de se substituir aos deveres do Estado para com os cidadãos e para com as pessoas em condição de refugiado, “este órgão propôs medidas necessárias na admissão do asilo”²²³. Neste sentido, potenciou a solidariedade, cooperou com os governos e responsabilizou-os na procura de uma solução dos problemas aqui enumerados. Esta iniciativa notabilizou-se com a *Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados*, em 1951. Trata-se de um documento tão bem estruturado que ainda hoje é reconhecido como instrumento jurídico. Porém, não houve consensos quanto à conceção de refúgio e à obrigação *non-refoulement*. Mesmo assim, a sua pertinência reside no facto de se tratar do primeiro acordo internacional onde está presente a condição de refugiado e onde se estabelecem, quanto a esta matéria, direitos e deveres. Estava preenchida a lacuna jurídica que até então persistia.²²⁴

Ao mesmo tempo, novos acontecimentos se sucederam na Índia. Com a sua divisão, o subcontinente indiano foi palco de vários fluxos migratórios. Aliás, este facto

²²⁰ Cf. Denis Alland. Catherine Teitgen-Colly, *Traité du droit de l'asile*, 1ª edição (Paris: Presses Universitaires de France, 2002), pág. 68.

²²¹ *Ibidem*, pág. 69.

²²² Cf. James Hathaway, *The rights of refugees under international law* (Cambridge: University Press, 2005), pág. 22.

²²³ Denis Alland. Catherine Teitgen-Colly, *Traité du droit de l'asile*, 1ª edição (Paris: Presses Universitaires de France, 2002), pág. 72.

²²⁴ Com este princípio procurou-se ir ao encontro das reais necessidades de quem se encontrava em refúgio, ou seja, “a necessidade mais urgente dos refugiados é garantir a entrada num território no qual eles estejam protegidos contra o risco de serem perseguidos”. James Hathaway, *The rights of refugees under international law* (Cambridge: University Press, 2005), pág. 279.

só seria corrigido porque os dois países resultantes dessa divisão (Paquistão e Índia) sanaram as consequências nefastas daí advindas.²²⁵ Neste período, foi a necessidade de retificar as dificuldades resultantes da fuga de muitos árabes-palestinos, dos territórios de origem, o motor da elaboração de um outro plano de resolução. Em 1949 era criada a Agência das Nações Unidas de Assistência aos Refugiados da Palestina no Próximo Oriente, tendo por finalidade conceder socorro humanitário às pessoas em contexto de refúgio.²²⁶

No último quartel do século XX, com diversos conflitos civis, especificamente em África e na América Central, assistiu-se a novas movimentações. Inúmeras pessoas refugiaram-se nos países vizinhos ou nos países mais desenvolvidos do mundo ocidental, à procura de segurança. Por esta ocasião, os indivíduos em fuga “ficaram conhecidos como os *novos refugiados*”²²⁷. Ao mesmo tempo, no continente africano nasceriam o *Protocolo Adicional à Convenção sobre os Refugiados* de 1967 e a *Convenção da Organização da Unidade Africana*.²²⁸ Nestes documentos não só ficava plasmada a definição ampla de refugiado, como ainda se procurava estabelecer critérios de ação para resolver este drama.

Simultaneamente, o grave retrocesso económico (crise do petróleo), por volta da década de setenta, influenciaria as políticas de imigração e asilo, restringindo o apoio e auxílio prestados às pessoas em situação de refúgio. Estas medidas restritas deveram-se, em parte, a uma perspectiva da pessoa que vive a condição de refugiado como encargo económico e social na administração dos Estados de acolhimento. A mesma ótica conduziria a um gradual impacto civilizacional. A divergência cultural entre a massa humana de refugiados e as comunidades de acolhimento agonizou posições de intolerância, exteriorizadas em atitudes de discriminação e de xenofobia.²²⁹

Entretanto, os problemas derivados do desmembramento da União Soviética e da Jugoslávia conduziram a uma nova crise. Os povos em situação de refúgio escolheram como principal destino a Europa, continente vizinho. Com o término da Guerra Fria, e uma vez cessados os grandes conflitos mundiais, acreditava-se no advento de um clima de paz e estabilidade, elementar para atenuar os fluxos migratórios. Bem pelo contrário,

²²⁵ Cf. Denis Alland. Catherine Teitgen-Colly, *Traité du droit de l'asile*, 1ª edição (Paris: Presses Universitaires de France, 2002), pág. 83.

²²⁶ Cf. Cristina Rotaèche, *Derecho de asylo e no rechazo del refugiado* (Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 1996), pág. 93.

²²⁷ *Ibidem*, pág. 203.

²²⁸ Cf. *Ibidem*, pág. 206.

²²⁹ Cf. Maria Luísa Duarte, *A liberdade de circulação de pessoas e a ordem pública no direito comunitário* (Coimbra: Coimbra Editora, 1992), pág. 24.

avivaram-se novas discórdias na África Central, em especial na Libéria e na Serra Leoa, na África Ocidental e na região dos Balcãs. Na década de noventa, os conflitos civis potenciaram novo fluxo migratório e, neste período, foram em parte desconsiderados os direitos das pessoas envolvidas.²³⁰

Face a isto, a União Europeia procurou criar um procedimento que abrangesse os seus Estados-membros. Em 1999, a Europa concebeu um Sistema Europeu Comum de Asilo. O esboço instituiu cânones mínimos para o tratamento de todos os requerentes de asilo, em especial dentro do continente europeu. Foram dados avanços significativos com a promoção da proteção temporária. Não obstante, esta mesma proteção é determinada pela autonomia de cada Estado-membro, que pode analisar e confirmar os pedidos de asilo.²³¹

O início do segundo milénio seria igualmente marcado pelos fluxos migratórios. De entre as inúmeras causas evidenciavam-se os novos conflitos políticos e as causas naturais, ainda que os conflitos ancestrais teimassem em persistir. Falamos essencialmente das guerras civis. Tudo isto assolava territórios e instigava à deslocação de colossais grupos de pessoas. Não raras vezes, não lhes era reconhecido o direito de asilo por motivos meramente xenófobos, mas também porque os refugiados eram considerados um risco e/ou intimação aos países de acolhimento.

O início deste milénio seria ainda martirizado pelos resultados perniciosos da denominada *Primavera Árabe*. Na verdade, em alguns dos países árabes, inspirados pelos ideais liberais, instalou-se uma nova visão política, tentando colocar fim à ditadura. Ora, o final dos totalitarismos acarretou disputas bárbaras, não só colocando em causa a integridade dos cidadãos, como também violando a dignidade de todos os que estavam sujeitos e sujeitas a esses ataques perversos. Paulatinamente, o efeito dominó esbateu-se sobre os países do médio oriente, entre os quais a Tunísia, o Egipto, a Líbia, a Síria e o Iémen. Na tentativa de se fugir desses conflitos internos, dessas perseguições raciais e/ou religiosas e da violação dos direitos humanos, diversos povos começaram a deslocar-se, o que viria a culminar na maior crise de refugiados da Europa, e que ainda hoje a assola.²³²

²³⁰ Cf. James Hathaway, *The rights of refugees under international law* (Cambridge: University Press, 2005), pág. 349.

²³¹ O *Regulamento Dublin II* reconhece que cada Estado-membro é responsável pela análise e concessão do pedido de asilo. Esta alínea permitiria evitar que os requerentes de asilo fossem enviados de país em país e que ao mesmo tempo uma mesma pessoa não apresentasse vários pedidos de asilo.

²³² Cf. Amin Maalouf, *Um mundo sem regras*, trad. Carlos Aboim de Brito, 3ª edição (Lisboa: Difel, 2009), pág. 32.

O mundo do século XXI tem presenciado um crescimento descumunal do número de refugiados. Os relatos desta realidade são pautados pelo pânico e pela brutalidade. O ciclo de violência tem sido conservado numa relação complexa com as políticas nacionais e internacionais que orientam os dinamismos migratórios. Ao mesmo tempo, os *media* preservam imagens inéditas desses mesmos contextos: são “milhares de pessoas [...a...] atravessar os desertos e os mares à busca de oásis de paz e prosperidade. [...] Infelizmente, [...] encontram toda a espécie de violência e exploração, senão mesmo a prisão e, frequentemente, a morte”²³³. Procuram sobreviver entre a evocação dos direitos humanos e a participação nos direitos da cidadania. A este nível, cremos que os campos de refugiados são estereótipo do drama vivido.

Para esta investigação não interessa indicar números, mas sim, a partir da dimensão trágica destes eventos, encontrar razões destes êxodos massivos e sugerir uma resposta universal. A conceção de êxodo ou de migração que temos vindo a analisar situa-nos num movimento que decorre de algum constrangimento, de um perigo de vida para a pessoa ou de causas naturais que obriguem o indivíduo a fugir.²³⁴

Uma vez mais, e como tínhamos verificado anteriormente, a razão do refúgio está na insegurança e desrespeito pelos direitos, na sequência de uma barbaridade externa ou interna, de uma violação efetiva ou de outros fatores como sendo a alteração da ordem pública provocada pelos desastres naturais. Nestes contextos, a angústia social vem pela “humilhação e insignificância, [...culminando...] num sentimento de não ter um lugar no mundo em que vivem, de serem nele apenas perdedores, uns oprimidos, uns excluídos”²³⁵.

Em termos sociais, a forma de se encarar este contexto está longe de ser consensual. No entanto, seguiremos de perto aquela que mais apreço tem na comunidade internacional. A complexidade inerente ao drama dos refugiados diz-nos que deve este ser alvo de estudo a partir do contexto da economia global e dos aspetos estruturantes envolventes (política, cultura e religião). Trata-se de fatores interdependentes que fomentam os êxodos de massas humanas e os requerimentos de

²³³ Benedictus PP. XVI, *Adhortatio Apostolica Postsynodalis «Africae munus»*, nº 84.

²³⁴ A pessoa que está numa situação de refúgio assume-se como um “estrangeiro cuja vida corra perigo no anterior país de acolhimento ou no país de origem [...estando sujeito...] a tratamentos inumanos”. Maria Luísa Duarte, *A liberdade de circulação de pessoas e a ordem pública no direito comunitário* (Coimbra: Coimbra Editora, 1992), pág. 52.

²³⁵ Amin Maalouf, *Um mundo sem regras*, trad. Carlos Aboim de Brito, 3ª edição (Lisboa: Difel, 2009), pág. 269.

asilo: discórdias, revoluções, precariedade política, choques étnico-religiosos e culturais, transgressão dos direitos humanos, falta de alimentação e eventos naturais.²³⁶

Em certa medida, os refugiados são migrantes reativos, isto é, indivíduos com uma liberdade residual ou nula na opção dos seus destinos e das suas movimentações, pois encontram-se “comprimidos, confinados e esmagados por múltiplas rejeições”²³⁷. Em função disso, estamos em condições de garantir que os conflitos sociais e políticos são os maiores percussores destes fluxos populacionais, porventura com maior impacto do que a questão de subdesenvolvimento dos países de origem. A realidade atual permite-nos perceber que a violência política e a guerra são causas para este resultado catastrófico e final.

Por outro lado, é possível testemunhar o caráter involuntário destes fenómenos, na medida em que são as circunstâncias exteriores ao indivíduo que estão na origem destes fluxos migratórios forçados. Em certa medida, os êxodos de massas humanas não são simplesmente acidentais, nem tão pouco imprevisíveis, uma vez que a sua génese está bem estudada. Ora, estes eventos deviam-nos despertar para a consciencialização do humano que vive a condição de refugiado numa “heterogeneidade qualitativa ao Mundo que excede a vizinhança e mesmo a alteridade. Ele não é simplesmente um vizinho”²³⁸.

Torna-se improvável uma diferenciação entre coeficientes económicos e políticos, porque, nos nossos dias, há uma relação intrínseca, indissociável, entre os dois fatores. Neste sentido, qualquer que seja o fluxo de pessoas em situação de refúgio, podemos perceber que há motivos relacionados com a proteção e segurança das suas vidas, bem como com a sua qualidade e bem-estar. Não nos podemos esquecer que estes são direitos reconhecidos a qualquer ser humano.²³⁹

Perante tudo isto, o desafio que se nos coloca é o de procurar compreender e dar um pequeno contributo para este problema dramático. Na verdade, também as pessoas que vivem a condição de refugiado se deparam com o dilema de proteção e garantia da integridade, buscando soluções concretas. Mas isto só será possível se as instituições internacionais estiverem dispostas a dar uma resposta efetiva. Estas dificuldades, assim como a necessidade de se encontrar uma solução, têm acompanhado as preocupações

²³⁶ Cf. Roger Gentis, *Les murs de l'asile* (Paris: François Maspero, 1970), pág. 54.

²³⁷ Zygmunt Bauman, *Amor líquido – sobre a fragilidade dos laços humanos*, trad. Carlos Medeiros (Lisboa: Relógio D'Água, 2003), pág. 161.

²³⁸ François Laruelle, *Ética do estrangeiro – do crime contra a humanidade*, trad. Maria Oliveira (Lisboa: Instituto Piaget, 2002), pág. 233.

²³⁹ Cf. John Jackson, *Migrações*, trad. Raul Sousa Machado (Lisboa: Escher, 1991), pág. 23.

dos Sumos Pontífices, em particular no primeiro quartel do século XXI. Aliás, nas palavras de Francisco vemos espelhada a inquietação com a atual situação dramática: “os migrantes representam um desafio especial para mim, por ser Pastor de uma Igreja sem fronteiras que se sente mãe de todos”²⁴⁰. Assim, passaremos a analisar as mensagens para o Dia Mundial do Migrante e do Refugiado, debruçando-nos sob as propostas de ações concretas de proteção e auxílio a estas pessoas.

3. Mensagens para o Dia Mundial do Migrante e do Refugiado

Desde sempre, a Igreja preocupou-se com as questões humanitárias, procurando encontrar um quadro gnosiológico dos fenómenos e, de igual modo, dar uma resposta cristã aos problemas.²⁴¹ O mesmo tem acontecido com as questões atinentes ao drama das pessoas que vivem a condição de refugiado.²⁴² Ora, o Dia Mundial do Migrante, instituído pelo Papa Pio X em 1914, reflete essa mesma preocupação. Em 1963, Paulo VI proponha uma jornada sobre o migrante.²⁴³ As jornadas seriam novamente celebradas em 1976²⁴⁴ e 1977²⁴⁵. Em 1978, o Papa João Paulo II continuou a publicação anual da Mensagem para o Dia Mundial do Migrante.²⁴⁶ Todavia, é de registar a ausência de Mensagem para o Dia Mundial do Migrante no ano de 1984 e a publicação de uma única Mensagem entre os anos de 1993 e de 1994.

Ao longo dos anos, a Igreja propõe uma reflexão universal que evoca todo o ser humano a acolher e auxiliar todas as pessoas que se encontram deslocadas. Neste sentido, iniciaremos com uma reflexão concisa de cada uma das Mensagens Papais para o dia em causa, em particular as mensagens do primeiro quartel do século XXI, já que

²⁴⁰ Franciscus PP, *Adhortatio Apostolica «Evangelii Gaudium»*, nº 210.

²⁴¹ Tal como garante o Concílio Vaticano II, a missão da Igreja consiste em “continuar, sob o impulso do Espírito Santo, a obra do próprio Cristo, que veio ao mundo para dar testemunho da verdade, para salvar e não para condenar, para servir e não para ser servido”. Sacrosanctum Concilium Oecumenicum Vaticanum II, *Constitutio Pastoralis de Ecclesia in mundo huius temporis «Gaudium et Spes»*, nº 3.

²⁴² Uma dessas preocupações chega aos nossos dias pelas palavras do Sumo Pontífice Paulo VI: “É urgente que se procure superar, em relação a eles [refugiados], uma atitude estritamente nacionalista, a fim de lhes criar um estatuto que reconheça um direito à emigração, favoreça a sua integração. [...] É dever dos cristãos...] trabalhar energeticamente para ser instaurada a fraternidade universal, base indispensável de uma justiça autêntica e condição de uma paz duradoura”. Paulus PP. VI, *Epistula Apostolica «Octogésima Adveniens»*, nº 17.

²⁴³ Cf. Paulus PP. VI, *Mensagem para o Dia Mundial do Migrante de 1963*, pág. 1 e 2.

²⁴⁴ Cf. Paulus PP. VI, *Mensagem para o Dia Mundial do Migrante de 1976*, pág. 1-3.

²⁴⁵ Cf. Paulus PP. VI, *Mensagem para o Dia Mundial do Migrante de 1977*, pág. 1-3.

²⁴⁶ Cf. Joannes Paulus PP. II, *Mensagem para o Dia Mundial do Migrante de 1978*, pág. 1-4.

nos focamos, *grosso modo*, nesse período. Subsequentemente focaremos a nossa atenção, de forma mais exaustiva, nalguns destes documentos.

Em 2001, o Sumo Pontífice João Paulo II recorda que todos partilhamos, homens e mulheres, a mesma condição humana e, por isso, fazemos parte de uma única família. O Grande Jubileu do Ano 2000 é mote para “abrir o coração a todos e, em particular, a quem é diferente: o hóspede, o estrangeiro, o imigrado, o refugiado, aquele que professa outra religião e também o não-crente”²⁴⁷. Na Mensagem para o Dia Mundial do Migrante convida-nos a olhar as migrações como peregrinações, pois exigem o “sair de si mesmo, [...] rumo ao próximo e a outros contextos sociais, [...procurando...] as condições necessárias para viver pacificamente em conjunto”²⁴⁸. Neste sentido, as diferenças culturais entre os povos em situação de refúgio e os povos de acolhimento são ocasião de diálogo e encontro que devem despertar-nos para a responsabilização e solidariedade.

A 2 de fevereiro de 2001, é promulgada uma nova Mensagem para o Dia Mundial do Migrante com o tema: “A pastoral dos migrantes, caminho para a realização da missão da igreja hoje”. Ao longo do documento é visível a preocupação em estabelecer uma resposta credível dos agentes pastorais ao problema da migração. Num período de afirmação da globalização da economia e da vida social, afirma-se a necessidade de anunciar e defender a dignidade própria da pessoa. O Sumo Pontífice considera que parte da resolução passa pela hospitalidade, que não se confunde, todavia, com uma homogeneização cultural, antes é motor para a reciprocidade entre os envolvidos. De facto, “este enriquecedor diálogo intercultural e inter-religioso [...será horizonte...] de mútua confiança e respeitador de liberdade religiosa”²⁴⁹.

A Mensagem do ano seguinte aviva a urgência do diálogo e da abertura à diferença, despertando as comunidades cristãs para o serviço da caridade. Nesse sentido, “a paróquia representa o espaço em que se pode realizar uma verdadeira pedagogia do encontro com pessoas de convicções religiosas e de culturas diferentes”²⁵⁰. Garante-se que o fenómeno das migrações estimula o intercâmbio saudável de experiências e de dons.

“Por um empenho para vencer o racismo, a xenofobia e o nacionalismo exagerado” é o mote da Mensagem do ano seguinte. O documento de 2003 deixa

²⁴⁷ Joannes Paulus PP. II, *Mensagem para a celebração do LXXXVI Dia Mundial do Migrante*, nº2.

²⁴⁸ *Ibidem*, nº2.

²⁴⁹ Joannes Paulus PP. II, *Mensagem para a celebração do LXXXVII Dia Mundial do Migrante*, nº9.

²⁵⁰ Joannes Paulus PP. II, *Mensagem para a celebração do LXXXVIII Dia Mundial do Migrante*, nº3.

patente uma inquietação decorrente da intensificação dos fluxos migratórios, mais especificamente para com as atitudes de rejeição dos povos dos países de destino. Nesse sentido, o Papa João Paulo II exorta “os pais e os mestres a combaterem o racismo e a xenofobia, inculcando atitudes positivas fundamentadas na doutrina social católica”²⁵¹.

A Mensagem para o Dia Mundial do Migrante de 2004 é oportunidade para ponderar as mobilizações humanas forçadas, agora a partir de entraves contemporâneos à “dignidade humana” (conflitos; terrorismo; tirania; segregação). O vínculo intrínseco entre a justiça e a paz deve ser imagem do encontro e entendimento entre as comunidades, anulando todas as formas de indiferença. Só assim, “a humanidade pode tornar-se sempre mais família e a nossa Terra uma real casa comum”²⁵².

Em 2005, numa Mensagem breve, dada a vulnerabilidade da saúde em que se encontrava, João Paulo II volta a evocar o tema da integração na questão relativa aos migrantes. Diz o Sumo Pontífice: “a integração não é apresentada como uma assimilação, que leva a suprimir ou a esquecer a própria identidade cultural. O contacto com o outro leva sobretudo a descobrir o seu «segredo», a abrir-se para ele”²⁵³.

Volvido um ano, os documentos começam a ser assinados pela primeira vez como Mensagem para o Dia Mundial do Migrante e do Refugiado, já que até então fazia-se unicamente menção ao migrante. Assim, começa-se a distinguir entre migrantes económicos e refugiados (como vimos no capítulo anterior). Desta vez, o Papa Bento XVI mostra-se inquietado com o tráfico de seres humanos, em especial de mulheres, resultante das migrações económicas. Quanto às pessoas que estão em situação de refúgio, afirma que “a esperança, a coragem e o amor devem inspirar o compromisso necessário, humano e cristão, no socorro aos irmãos e irmãs nos seus sofrimentos”²⁵⁴.

Em 2007, o Sumo Pontífice Bento XVI outorga a Mensagem do Dia Mundial do Migrante e do Refugiado, intitulada “A família migrante”. Tendo por paradigma a fuga da Família de Nazaré para o Egipto, o Papa reaviva as condições deploráveis de muitas pessoas que se veem obrigadas a migrar, sofrendo humilhações, carências e debilidades diárias. Neste sentido, o Santo Padre adverte para a necessidade de “predispor intervenções legislativas, jurídicas e sociais para facilitar a integração das famílias dos

²⁵¹ Joannes Paulus PP. II, *Mensagem para a celebração do LXXXIX Dia Mundial do Migrante*, nº3.

²⁵² Joannes Paulus PP. II, *Mensagem para a celebração do XC Dia Mundial do Migrante*, nº5.

²⁵³ Joannes Paulus PP. II, *Mensagem para a celebração do XCI Dia Mundial do Migrante*, nº1.

²⁵⁴ Benedictus PP. XVI, *Mensagem para a celebração do XCII Dia Mundial do Migrante e do Refugiado*, pág.2. (A partir da Mensagem para a celebração do XCII Dia Mundial do Migrante e do Refugiado, estes documentos deixam de ser divididos por números. Assim, começamos a fazer a sua citação por página).

emigrados [...e do mesmo modo restabelecer no humano que vive a condição de refugiado...] a autoconfiança em si mesmo”²⁵⁵.

A 13 de janeiro de 2008 é lançada a nonagésima quarta Mensagem para o Dia Mundial do Migrante e do Refugiado. O documento foca-se nas dificuldades encontradas por milhares de jovens em movimento migratório. Enumeram-se diversos problemas: inadequação do sistema escolar dos países de destino ao contexto e percurso educativo do jovem migrante; ausência de integração laboral que permita a sua inserção no mundo social, cultural e profissional; possibilidade de exploração de muitos jovens. Para além de um apelo à justiça nas comunidades de acolhimento, faz um pedido: “Queridos jovens migrantes, preparai-vos para construir juntamente com os vossos jovens coetâneos uma sociedade mais justa e fraterna, [...] sede respeitadores das leis e nunca vos deixeis transportar pelo ódio e pela violência”²⁵⁶.

O ano jubilar de 2009 serviu para recordar a figura incontornável do Apóstolo Paulo, um migrante a evangelizar comunidades desde o próximo Oriente ao coração da Europa, Itália. Concentrado no exemplo de Paulo, como “estímulo a viver em plenitude o amor fraterno sem quaisquer distinções nem discriminações”²⁵⁷, Bento XVI propõe o anúncio de uma mensagem de salvação que ocorre através da solidariedade, ou seja, na comunhão pacífica entre os diferentes povos.

Por ocasião da celebração do nonagésimo sexto Dia Mundial do Migrante e do Refugiado, define-se categoricamente que a pessoa migrante “é uma pessoa humana com direitos fundamentais inalienáveis que devem ser respeitados sempre e por todos”²⁵⁸. Pela segunda vez, o Papa identifica como epígrafe os “refugiados menores”, na medida em que as estatísticas comprovam um aumento significativo deste grupo. Nesse sentido, recomenda à comunidade internacional, às comunidades paroquiais e às associações católicas um esforço redobrado na proteção e solidariedade para com estas crianças.

“Uma só família humana” foi mote para a celebração do Dia Mundial do Migrante e do Refugiado em 2011. Sugere-se que a sociedade globalizada incremente medidas que visem o bem comum e que potenciem a unidade da família humana. Bento

²⁵⁵ Benedictus PP. XVI, *Mensagem para a celebração do XCIII Dia Mundial do Migrante e do Refugiado*, pág.2.

²⁵⁶ Benedictus PP. XVI, *Mensagem para a celebração do XCIV Dia Mundial do Migrante e do Refugiado*, pág.3.

²⁵⁷ Benedictus PP. XVI, *Mensagem para a celebração do XCV Dia Mundial do Migrante e do Refugiado*, pág.3.

²⁵⁸ Benedictus PP. XVI, *Mensagem para a celebração do XCVI Dia Mundial do Migrante e do Refugiado*, pág.1.

XVI corrobora que “o respeito dos seus direitos [direitos dos refugiados], assim como das justas preocupações pela segurança e pela unidade social, favorecem uma convivência estável e harmoniosa”²⁵⁹. Esta família é chamada a estar unida na diversidade, contribuindo para o bem-estar e a segurança de todos.

A Mensagem do ano de 2012 reflete a preocupação com a migração e as novas evangelizações. O Sumo Pontífice reconhece a necessidade de adequar a evangelização no amplo e emaranhado fenómeno da mobilidade humana. Considera que “as atuais e palpáveis consequências da secularização, a aparição de novos movimentos sectários, [...] uma acentuada tendência à fragmentação, tornam difícil uma referência unificadora que encoraje a formação de uma só família”²⁶⁰. Por isso, a evangelização terá de prever a partilha fraterna, superando os confrontos e os patriotismos.

Por ocasião do cinquentenário da abertura do Concílio Vaticano II e da vivência do ano da fé, Bento XVI aborda o drama das migrações como ocasião para uma peregrinação de fé e esperança, uma jornada para a promoção humana a par de uma experiência espiritual. Nesse sentido, apela à ponderação, para que não seja defraudada a confiança daqueles que partem à procura de uma mão hospitaleira. De igual modo, alerta para a indispensável correção das “condições de marginalidade, [...] de exploração e privação dos direitos humanos fundamentais”²⁶¹.

Em 2014, a Mensagem para o Dia Mundial do Migrante e do Refugiado começa por elucidar a “pertença à humanidade e partilha a esperança de um futuro melhor com toda a família dos povos. [...] O Santo Padre Francisco acredita que o fenómeno de mobilidade crescente...] revela a aspiração da humanidade de viver a unidade, no respeito às diferenças”²⁶². O Papa corrobora que a sociedade em geral só será melhor se, em primeiro lugar, direcionar a atenção para a pessoa e se abrir a um espírito de profunda solidariedade e compaixão. É preciso eliminar preconceitos para que, com sentido de responsabilidade, se construa um mundo mais justo e fraterno.

A comunicação para o Dia Mundial do Migrante e do Refugiado de 2015 difunde a ideia de uma Igreja universal, capaz de acolher a todos e mitigar fronteiras e barreiras. O Papa Francisco mostra-se apreensivo com a desconfiança e hostilidade de

²⁵⁹ Benedictus PP. XVI, *Mensagem para a celebração do XCVII Dia Mundial do Migrante e do Refugiado*, pág.3.

²⁶⁰ Benedictus PP. XVI, *Mensagem para a celebração do XCVIII Dia Mundial do Migrante e do Refugiado*, pág.2.

²⁶¹ Benedictus PP. XVI, *Mensagem para a celebração do XCIX Dia Mundial do Migrante e do Refugiado*, pág.3.

²⁶² Franciscus PP., *Mensagem para a celebração do C Dia Mundial do Migrante e do Refugiado*, pág.1.

muitas comunidades, relutantes no acolhimento das pessoas que vivem a condição de refugiado. Por isso, exorta a seguir os passos da tradição bíblica, abrindo o ser humano ao acolhimento: “a coragem da fé, da esperança e da caridade permite reduzir as distâncias que nos separam dos dramas humanos”²⁶³. Esta proposta de convivência é acompanhada por uma exigência, para que se seja audaz e criativo na criação de uma realidade socioeconômica íntegra e equitativa.

No ano do Jubileu Extraordinário da Misericórdia, o Papa Francisco centra-se na cumplicidade da comunidade internacional em silenciar as histórias dramáticas de milhões de pessoas. Assim, convida “a olhar para os emigrantes não somente com base na sua condição de regularidade ou irregularidade, mas sobretudo como pessoas que, tuteladas na sua dignidade, podem contribuir para o bem-estar e progresso de todos”²⁶⁴. O próprio evangelho da misericórdia é apresentado como estímulo a um itinerário de respeito da pessoa, assente na cultura de encontro e/ou unidade entre povos.

A 15 de janeiro de 2017, data da celebração do Dia Mundial do Migrante e do Refugiado, o Sumo Pontífice Francisco retoma as preocupações do seu antecessor, os jovens em contexto de refúgio. Este problema mundial reflete a esperança de muitos rostos em encontrar paz e segurança para as suas vidas. No entanto, o mundo está longe de oferecer as condições elementares para ser reconhecida a dignidade às pessoas em situação de refúgio, sobretudo a este grupo. O Santo Padre alerta para os crescentes fenómenos de exploração e abuso de jovens, para a falta de uma educação adequada e para a inexistência de ambientes lúdicos e recreativos para o saudável crescimento da criança. De igual modo, rejeita os projetos de repatriamento, uma vez que visam apenas impedir a entrada e favorecem redes de tráfico humano. Termina exortando para uma solução na génese do problema, isto é, nos países de origem, sustentada em “programas para as áreas atingidas pelas mais graves injustiças e instabilidades”²⁶⁵.

“Cada forasteiro que bate à nossa porta é ocasião de encontro com Jesus Cristo, que se identifica com o forasteiro acolhido ou rejeitado de cada época”²⁶⁶, ou seja, no rosto dos que clamam por auxílio está o rosto de Cristo. O acolhimento das pessoas em situação de refúgio ocorre quando se dá a admissão segura e legítima nos países de destino, não sendo apropriada qualquer exclusão arbitrária. O reconhecimento da

²⁶³ Franciscus PP., *Mensagem para a celebração do CI Dia Mundial do Migrante e do Refugiado*, pág.2.

²⁶⁴ Franciscus PP., *Mensagem para a celebração do CII Dia Mundial do Migrante e do Refugiado*, pág.2.

²⁶⁵ Franciscus PP., *Mensagem para a celebração do CIII Dia Mundial do Migrante e do Refugiado*, pág.4.

²⁶⁶ Franciscus PP., *Mensagem para a celebração do CIV Dia Mundial do Migrante e do Refugiado*, pág.1.

identidade e o respeito pela dignidade de quantos partem à procura de paz e estabilidade torna-se, assim, um imperativo ético.

Em síntese, é perceptível o desassossego da Igreja enquanto não se encontra uma resposta coesa para esta realidade. Nas diferentes Mensagens comentadas, ainda que de um modo conciso, somos interpelados pelo drama e tragédia associados aos movimentos humanos.²⁶⁷ Abordaremos agora, de uma forma mais atenta, algumas destas Mensagens, não só pela sua utilidade como também pelos conteúdos. Note-se que, embora este período esteja longe de se completar, já são muitos os relatos dramáticos e exasperantes desta condição.

3.1. Os fenómenos de intensa mobilização – Mensagem do Dia Mundial do Migrante em 2000

Ao principiar o segundo milénio, João Paulo II confessa que os fenómenos de intensa mobilização serão uma condicionante das transformações sociais e culturais dos próximos tempos. Independentemente do padrão de migração, voluntário ou forçado, a permuta entre indivíduos de diferentes etnias, crenças e culturas excede as barreiras físicas e políticas. Por outro lado, a admissão a uma família não poderá ser embrião para novas práticas mais equitativas, livres e estáveis.

Não obstante as dificuldades presentes na relação com o outro, todo o ser humano poderá desenvolver um caminho de plena realização e satisfação das suas expectativas. Se, por um lado, a pessoa que vive a condição de refugiado pode encontrar o ambiente propício para o respeito da sua dignidade, por outro, a pessoa que a acolhe pode fortalecer a sua missão de abraçar com responsabilidade quem implora ajuda.²⁶⁸ Na verdade, este devia ser um tempo de graça, exteriorizado na hospitalidade para com o hóspede, o forasteiro, o migrante, o refugiado, o crente e o não-crente.

A incapacidade de se compreender esta realidade faz com que, por outro lado, se deva estar mais vigilante em relação à vulnerabilidade destas pessoas. Esta conversão de coração concerta uma vivência pessoal de encontro com o outro. É nesta conjuntura que

²⁶⁷ Focados nos dramas humanos, valerá a pena recuperar as primeiras palavras da *Gaudium et Spes*, através das quais percebemos o carácter universal dos problemas: “as alegrias e as esperanças, as tristezas e as angústias dos homens do nosso tempo, sobretudo dos pobres e dos mais aflitos, são também as alegrias e as esperanças, as tristezas e as angústias dos discípulos de Cristo, e nada existe de verdadeiramente humano que não encontre eco no seu coração”. Sacrosanctum Concilium Oecumenicum Vaticanum II, *Constitutio Pastoralis de Ecclesia in mundo huius temporis «Gaudium et Spes»*, nº 1.

²⁶⁸ Quanto à missão, não podemos esquecer que é só vivendo-a com profundidade na doação ao outro que a responsabilidade se torna atuante, quer na Igreja quer na sociedade, abrangendo todos os homens, sem exceção. Cf. Joannes Paulus PP. II, *Litterae Encyclicae «Redemptoris Missio»*, nº 11.

“a peregrinação torna-se uma privilegiada circunstância de encontro com o próximo”²⁶⁹. É necessário sair-se do eu para se fazer o caminho de aproximação ao outro e de discernimento: isto é essencial para um convívio sadio.

O Santo Padre garante que o amor, a unidade e a paz são alicerces da harmonia, da expectativa e da salvação. O fenómeno migratório deve ser considerado nessa ótica, ou seja, como oportunidade para se efetivar um humanismo. A esse nível, também a composição do *cosmos* como *aldeia global* entrevê relações de reciprocidade, derrotando entraves linguísticos e culturais. Mesmo assim, a globalização expõe o choque das diferenças, da diversidade, abrindo fendas, por vezes impossíveis de harmonizar.

Efetivamente, a globalização evidencia ainda mais as ruturas persistentes na sociedade planetária. Com o auge do liberalismo desregrado “alarga-se no mundo o fosso entre os países emergentes e os países derrotados”²⁷⁰. Essa oposição é sintomática: os primeiros países exploram a maior parte dos recursos mundiais e dispõem de um sistema financeiro excedentário; os outros carecem de capital e tecnologia e, não raras vezes, não têm acesso aos meios de subsistência.

Em virtude de muitas zonas do globo serem instáveis e inseguras, muitas pessoas arriscam as suas vidas em longas jornadas à procura do reconhecimento da sua dignidade, do alimento e de tranquilidade. São pessoas que não perspetivam um futuro próspero nos territórios de origem e para as quais, após extensas caminhadas, os países de destino, não raras vezes, se tornam inacessíveis, em virtude de as suas fronteiras estarem fechadas. Por isso, o Papa João Paulo II lança um repto: “a sociedade deve relacionar-se com os clandestinos, homens e mulheres em situação de irregularidade, isentos de direitos num país que rejeita aceitá-los, vítimas da criminalidade organizada ou de empresários sem escrúpulos”²⁷¹.

A missão e serviço da família humana passa por construir oportunidades que fomentam a correta relação entre os diferentes povos. A observância desta tarefa passa pela hospitalidade às diferenças culturais, encetando-as como razão de reciprocidade, assim como pela solidariedade, parte constitutiva da família humana. Deste modo, as multidões indigentes poderão viver em segurança quando terminar a prática da avidez.

²⁶⁹ Joannes Paulus PP. II, *Mensagem para a celebração do LXXXVI Dia Mundial do Migrante*, nº2.

²⁷⁰ *Ibidem*, nº3.

²⁷¹ *Ibidem*, nº4.

O Santo Padre acredita que pela Encarnação funda-se o compromisso cristão de zelar pela vida humana. Na verdade, isto vai de encontro a uma finalidade maior: “que se respeite cada pessoa, se acolha o imigrado como irmão e toda a humanidade forme uma família unida”²⁷². Observando este princípio, o ser humano será hospitaleiro, legitimando as culturas que compõem o mundo. O convite à hospitalidade anda a par com a abertura das portas ao estrangeiro. A exemplo de Cristo, o indivíduo faz caminho e esforça-se por alcançar a todos, elegendo, em primeiro lugar, o inferior, o marginalizado e o estrangeiro.

A fraternidade e a solidariedade vivem-se na compaixão pelo outro, bem distante de atitudes tirânicas, xenófobas e racistas. Muito claramente, a Igreja “compreende a angústia de quem vive sem direitos, de quem é desprovido de qualquer segurança e está à mercê de todos os tipos de exploração, e assume sobre si mesma a infelicidade deles”²⁷³. Deste modo, o Sumo Pontífice convida a comunidade católica a abraçar a insatisfação de todos quantos estão apartados dos seus direitos. O melhor testemunho dá-se no zelo e labor pela unidade da família humana, reconhecendo no semelhante o mesmo valor, independentemente da etnia, da crença ou da cultura de proveniência.

3.2. Vencer o racismo, a xenofobia e o nacionalismo exagerado – Mensagem do Dia Mundial do Migrante em 2003

Nos primórdios do século XXI alcança-se uma maior consciência da dramaticidade do fenómeno migratório. Em 2003, João Paulo II qualifica a migração como um amplo fenómeno da sociedade hodierna e que diz respeito a todas as nações. Na verdade, a complexidade e a universalidade das dinâmicas migratórias eram um facto consumado, estando milhões de seres humanos a implorar da Igreja peregrina uma resposta de serviço.

Assim, o Santo Padre deseja que aquele Dia Mundial do Migrante seja oportunidade especial de “oração pelas necessidades de todos aqueles que [...] vivem longe da sua casa e da sua família”²⁷⁴. Efetivamente, foca-se nos estrangeiros indefesos, em situação de refúgio e/ou asilo, que fogem da insegurança e dos atentados à sua dignidade. Fala-se de movimentos forçados de pessoas, justificados por visões despóticas, de diferenciação racial e religiosa, que põem em risco a vida.

²⁷² Joannes Paulus PP. II, *Mensagem para a celebração do LXXXVI Dia Mundial do Migrante*, nº5.

²⁷³ *Ibidem*, nº6.

²⁷⁴ Joannes Paulus PP. II, *Mensagem para a celebração do LXXXIX Dia Mundial do Migrante*, nº1.

É nesta circunstância que o Sumo Pontífice dirige algumas palavras acerca da perversidade do tráfico humano, cuja existência persiste. Trata-se de condutas que resultam de intenções e ações perniciosas, contrárias à valorização da dignidade da pessoa. Os alvos deste tipo de crimes são os seres que oferecem menos resistência, mulheres e crianças, explorando-os hostil e injustamente. Isto é um sério obstáculo para quem luta pelo seu reconhecimento enquanto pessoas.

Inversamente, seria crucial aceitar e valorizar realidades plurais e interculturais. Se em períodos ancestrais não era comum a presença de um estrangeiro nas comunidades, nos nossos dias isso faz parte do quotidiano. Por isso, as comunidades, crentes e não-crentes, precisam de estar disponíveis para acolher. Mais ainda, o amor evangélico é “inspiração de inúmeros programas de solidariedade para com os migrantes e os refugiados em todas as partes do mundo”²⁷⁵. A necessidade do outro é um apelo pessoal e comunitário à caridade.

Para João Paulo II, a solidariedade não é a solução final do problema, antes é o começo de uma renúncia ao egocentrismo, necessitando ainda a ação de ser acompanhada pelo respeito e acolhimento das pessoas. Esta eutímia comunitária é fulcral para se receber os imigrantes, na sua diversidade biológica, psicológica e cultural. Deste modo, estaremos a promover a unidade de toda a humanidade.

Nesse sentido, são inúmeras as situações que carecem de “uma palavra profética que indique aquilo que é injusto e encoraje o que é correto”²⁷⁶. Os que orientam as comunidades civis e religiosas têm uma função estrutural, o de ser um modelo e de encorajar as pessoas a agir. Qualquer que seja a sociedade civil ou a instituição social, um dos seus fins será sempre o de vencer o mal com o bem.

Efetivamente, as comunidades são lugares de aprofundamento do dom da unidade, oferecendo oportunidades de encontro e diálogo, essenciais à descoberta do eu e da alteridade. Consequentemente, qualquer preceito deverá ser proposto “com o objetivo de formar sociedades em que as culturas de migrantes e as suas dádivas especiais sejam apreciadas com sinceridade e em que as manifestações de racismo, xenofobia e de nacionalismo exasperado sejam profeticamente opostas”²⁷⁷.

Este documento encerra com a explicitação do papel da Igreja no dilema que nos acompanha. A instituição eclesial, através dos seus ministros e fiéis, poderá ser marca e

²⁷⁵ Joannes Paulus PP. II, *Mensagem para a celebração do LXXXIX Dia Mundial do Migrante*, nº3.

²⁷⁶ *Ibidem*, nº4.

²⁷⁷ *Ibidem*, nº5.

ferramenta da harmonia das culturas e das origens, da reciprocidade das diferentes pessoas, numa única família humana. A história humana relata-nos a necessidade de suplantar os modos de segregação, de discriminação e de repúdio. A libertação atualiza-se no modo como nos fazemos próximos do estrangeiro que se aproxima.

3.3. *O “sinal dos tempos” – Mensagem do Dia Mundial do Migrante e do Refugiado em 2006*

Na primeira Mensagem do seu magistério, o Santo Padre Bento XVI inicia a sua reflexão com uma abordagem sintetizada dos fenómenos contemporâneos, dos quais faz parte o dilema das migrações. A realidade complexa do mundo hodierno interroga-nos sobre o sentido conferido às nossas vidas e inquieta-nos acerca do destino das relações humanas. Tal como outrora, a instituição eclesial precisa, atualmente, de perscrutar os sinais que lhe chegam pelo fenómeno da migração. Esta necessidade resulta da configuração com que atualmente ele, cada vez mais universal e generalizado, se torna um tópico muitas vezes fraturante na sociedade moderna.

Por conseguinte, estar atento aos sinais dos tempos é compreender as suas diferentes representações. A migração deve ser antevista nas suas múltiplas naturezas, seja ela de carácter nacional ou internacional, de pequena ou grande dimensão, forçada ou voluntária, ilegal ou legal. À semelhança do seu antecessor, Bento XVI mostra-se preocupado com o tráfico de seres humanos, explorados e violentados na sua integridade física e emocional.

Pela primeira vez, pronuncia-se quanto ao crescimento do público feminino nos fluxos migratórios. Isto levanta questões éticas e morais quanto à proteção e segurança de um dos grupos sociais mais vulnerável à exploração. Se outrora os fluxos migratórios eram dominados por homens, e as mulheres unicamente migravam para acompanhar ou estar com os cônjuges, na atualidade - constata o Santo Padre - há uma autonomização da migração feminina, onde mulheres procuram o bem-estar pessoal e profissional.

Contudo, estas mulheres encontram-se em setores de trabalho precário, recebendo baixos salários e sujeitas a uma excessiva carga horária. Estas mulheres são contratadas para tarefas domésticas, para prestar os cuidados básicos a pessoas de idade ou enfermas, ou ainda para prestar serviços de hotelaria. São trabalhos pouco valorizados pela sociedade em geral, dadas as condições, não raras vezes deploráveis, de trabalho. Por essa razão, são entregues a quem chega de novo.

Lança-se pois o repto: somos “chamados a dar provas de compromisso para o justo tratamento da mulher migrante, pelo respeito da sua feminilidade, e reconhecimentos dos seus direitos iguais”²⁷⁸. O mesmo desafio deve ser aplicado ao tráfico de seres humanos, onde, por vezes, prospera o tráfico de mulheres. Registe-se que, a par de João Paulo II, também Bento XVI mostra-se perturbado com a crescente exploração laboral de mulheres e jovens, sobretudo na indústria do sexo.

Por outro lado, o Sumo Pontífice considera que os Estados e suas instituições estão unicamente focados em sanar o problema da chegada de pessoas em situação de asilo e/ou refúgio, ao invés de se interrogarem acerca dos motivos da fuga dos seus lugares de origem. Por certo, torna-se imprescindível uma alteração na resposta à questão da migração, ou seja, é indispensável uma resposta *in loco*, na génese do problema, para que ele seja suplantado.

Por isso, a Igreja não pode ficar indiferente às múltiplas manifestações de atentados à “dignidade humana”. A instituição eclesial precisa de “olhar para todo este mundo de sofrimento e de violência”²⁷⁹ e discernir o bem do mal. Tal é fundamental para melhor se solucionar o problema. Só assim o erro pode ser corrigido.

O ser humano poderá pautar-se por certos valores que, irremediavelmente, o conduzirão à valorização de toda a manifestação de vida: “esperança, coragem, amor e também fantasia da caridade devem inspirar o compromisso necessário, humano e cristão, em socorro destes irmãos e irmãs nos seus sofrimentos”²⁸⁰. Ninguém se pode subtrair a este compromisso universal. O diálogo e o acolhimento são insubstituíveis na aproximação entre o nativo e o estrangeiro.

Da mesma forma, e lendo os sinais do tempo, Bento XVI olha com estima para uma realidade cada vez mais expressiva: a chegada de estudantes estrangeiros a diferentes países. Os intercâmbios entre universidades são notáveis por permitirem o enriquecimento pessoal e cultural. Contudo, estes fenómenos devem ser acompanhados para que não haja episódios de nacionalismo, racismo e xenofobia incluídos, que atinjam contornos internacionais. Por seu turno, também devem ser monitorizadas as reais dificuldades destes estudantes: distância de casa; pouco conhecimento linguístico; inexistência de relações sociais; meios de financiamento insuficientes. Neste sentido, as

²⁷⁸ Benedictus PP. XVI, *Mensagem para a celebração do XCII Dia Mundial do Migrante e do Refugiado*, pág. 2.

²⁷⁹ *Ibidem*, pág. 2.

²⁸⁰ *Ibidem*, pág. 2.

comunidades devem promover a integração e facilitar o desenvolvimento dos projetos principiaados por estes jovens, zelando pela identidade de cada um.

O Papa evoca um compromisso comum. Todo o ser humano precisa de cooperar na promoção de um provir reto, onde possa vigorar a estabilidade e a justiça no mundo. Com efeito, teremos de estar atentos às complexidades suscitadas pela mobilidade humana e acolher com afeto os que se aventuram neste processo, tantas vezes penoso.

3.4. Uma única família humana – Mensagem do Dia Mundial do Migrante e do Refugiado em 2011

Em 2011, o Dia Mundial do Migrante e do Refugiado é apresentado como oportunidade de reflexão acerca da condição dramática e desgovernada do fenómeno da migração. O Santo Padre solicita um trabalho permanente a fim de que se desenvolva na comunidade internacional uma dinâmica de justiça e caridade. Ora, chega mesmo a clarificá-las como “colunas para a construção de uma paz autêntica e duradoura”²⁸¹.

Com base na nossa filiação divina, Bento XVI recorda que o reconhecimento entre os humanos como irmãos em Cristo dá-se por via do amor ao outro, ordenando todo o desprendimento de mim mesmo para me entregar ao meu semelhante. Neste vínculo assenta a conceção de uma única família humana, na medida em que todos os seres humanos constituem a mesma humanidade, independentemente das suas características psicossomáticas. Assim estamos perante a conceção de uma família una, porque constituída por irmãos, pertencentes a sociedades multiculturais, reestruturadas em mundividências étnicas de pluralidade.

A Mensagem irá retomar o interesse pela diferença, tópico sobre o qual refletimos em relação ao Magistério de João Paulo II. Neste sentido, solicita o diálogo entre as sociedades e as religiões, a fim de fazer germinar uma convivência salutar no respeito pelas diferenças. Estando nós diante da mesma origem, todo e qualquer ser humano é chamado a testemunhar a reciprocidade com a alteridade, aprofundada na hospitalidade.

Debruçado sobre a realidade desse ano, Bento XVI considera que, concomitantemente ao fluxo migratório (nacional ou internacional; económico ou social; duradouro ou sazonal; voluntário ou involuntário), deparamo-nos, na sua maioria, com movimentos de massas humanas suscitados por mecanismos de opressão e

²⁸¹ Benedictus PP. XVI, *Mensagem para a celebração do XCVII Dia Mundial do Migrante e do Refugiado*, pág. 1.

perseguição. Por correlação, vislumbra-se a globalização como motor de rutura, agravando as desigualdades socioeconómicas e potenciando o fracasso das relações humanas. Esse insucesso põe em causa o princípio da família humana e do desenvolvimento sustentável.

Não será de admirar que se avalize, de modo assertivo, o destino universal dos bens e/ou recursos. Numa compreensão iminentemente ecológica, o sucessor de Pedro responsabiliza todo o ser humano, seja ele pertencente à população local ou ao grupo de migrantes, pela equidade na distribuição e usufruto dos bens. Efetivamente, aqui germinam os valores já discutidos da solidariedade e da partilha. O bem comum não exclui ninguém, mas assume as proporções da família humana na sua totalidade.

A realidade das migrações impõe a perspectiva da fraternidade entre os povos. Convém lembrar que “a fraternidade humana é a experiência [...] de uma relação que irmana, de uma ligação profunda com o próximo, diferente de mim, baseado no simples facto de sermos homens”²⁸². Quando adotada e experienciada de modo comprometido, o ser humano pauta-se por uma existência de comunhão e partilha, em particular com os deslocados, doando-se aos demais, em prol do bem da pluralidade.

Bento XVI garante que a Igreja reconhece o direito de emigrar na dupla dimensão: sair do seu território e entrar num outro onde possa recuperar as condições de vida. Ainda que possuam o direito de regular os movimentos migratórios e de proteger as suas fronteiras, as Nações são chamadas a ser uma garantia do respeito à dignidade de cada pessoa. Se, por um lado, a identidade nacional dos países acolhedores não deve ser colocada em causa, também a integração de todos os que buscam estabilidade socioeconómica deve estar assegurada pelos mesmos países.

Naturalmente, a conceção da família humana una tem repercussões no fenómeno das pessoas que vivem a condição de refugiado, ou que se encontram em situação de migração forçada. Pertencendo todo e qualquer humano a esta família, cada elemento desta unidade deve assumir o compromisso pelo respeito dos direitos, ou seja, assegurar a proteção e a prosperidade social dentro de um quadro de relações harmoniosas e fixas.

A responsabilidade pelo outro não é uma questão de somenos importância. Numa leitura iminentemente teológica, Bento XVI vaticina: como membros do Corpo Místico de Cristo “somos de facto dependentes uns dos outros, todos responsáveis dos

²⁸² Benedictus PP. XVI, *Mensagem para a celebração do XCVII Dia Mundial do Migrante e do Refugiado*, pág. 2.

irmãos e das irmãs em humanidade”²⁸³. Isto pressupõe que as pessoas que vivem em contexto de migração forçada tenham ao seu dispor o auxílio necessário, por parte das comunidades locais, para as acolher, oferecendo estabilidade e proteção.

À semelhança do que já havia ponderado em Mensagens anteriores, a título de exemplo recordamos a de 2006, o Santo Padre termina a sua reflexão lembrando os estudantes estrangeiros e internacionais. Esta postura não é de todo irregular. Bem pelo contrário, o fenómeno estava em crescimento exponencial e deveria ser valorizado pelo bem que possibilita.²⁸⁴ Por isso, a comunidade académica deve estar atenta para que sejam suplantados os obstáculos linguísticos e culturais, as dificuldades económicas e de inclusão. Passando, obrigatoriamente, a formação das novas gerações pelos meios académicos, destes últimos depende “a sua capacidade de olhar para a humanidade como para uma família chamada a estar unida na diversidade”²⁸⁵.

A vocação da humanidade a constituir uma só família é princípio antropológico, mais do que teológico. Em primeiro lugar, o ser humano é chamado a ser pessoa, e essa dinâmica só é possível por via de relações fraternas. A reciprocidade entre os povos e respetivas culturas atualiza-se na compreensão e consideração mútuas a diferentes níveis (cultural, social, político e institucional). Só assim haverá uma resposta à complexidade subjacente às migrações.

3.5. Em prol de um mundo melhor - Mensagem do Dia Mundial do Migrante e do Refugiado em 2014

À medida que vamos avançando nos anos, a dramaticidade do fenómeno em estudo aumenta, facto que fica patente nas Mensagens. O mundo é afrontado com processos de impacto global que, não obstante os impactos negativos que possam incluir, visam melhorar as condições de vida das pessoas. É característico da humanidade a crença e a expectativa num destino melhor. Neste contexto sobressai o fenómeno da migração: muitas pessoas partem à procura de uma vida com qualidade.

Nas palavras de Francisco, “se por um lado, as migrações muitas vezes denunciam fragilidades e lacunas nos Estados e na Comunidade internacional, por

²⁸³ Benedictus PP. XVI, *Mensagem para a celebração do XCVII Dia Mundial do Migrante e do Refugiado*, pág. 3.

²⁸⁴ Sobre a importância dos estudantes estrangeiros e internacionais, Bento XVI afirma que “eles constituem «pontes» culturais e económicas entre os países de origem e os que os recebem, e tudo isto se orienta para formar «uma só família humana»”. Benedictus PP. XVI, *Mensagem para a celebração do XCVII Dia Mundial do Migrante e do Refugiado*, pág. 3.

²⁸⁵ *Ibidem*, pág. 4.

outro, revelam a aspiração da humanidade de viver a unidade, no respeito às diferenças; de viver o acolhimento e a hospitalidade, que permitem a partilha equitativa dos bens da terra; de viver a proteção e a promoção da dignidade humana e da centralidade de cada ser humano”²⁸⁶. De facto, o Santo Padre compreende estes processos como fatores de rutura entre a beleza da criação e o mistério do pecado. A hospitalidade está em permanente confronto com a exploração/segregação.

O Sumo Pontífice mostra-se preocupado com as dinâmicas relativas à migração forçada, especialmente as atinentes à escravatura e ao tráfico humano, realidades opressoras das pessoas que vivem a condição de refugiado. Assim, a firmeza e a expectativa destas num futuro próspero são anuladas por riscos e atentados à sua dignidade.

Mais do que nunca, faz sentido a premissa de um mundo melhor. A construção deste imaginário, passível de se tornar realidade, sustenta-se na conceção de um progresso saudável, autêntico e integral. Francisco, o Santo Padre, por excelência, da ecologia integral, deixa claro que a melhor forma de respeitar, preservar e cultivar a criação que Deus nos ofereceu está na criação de condições de vida digna para todos. E aí, todos somos convidados a dar o nosso contributo em prol de um mundo justo e pacífico.

Mais do que possuir bens, o coração humano precisa de ser mais. Por isso, qualquer que seja a conduta social e/ou económica, ela deve ter como principal finalidade o bem da pessoa. Isto significa que ninguém fica de parte quando a pessoa é designada na sua integralidade, até porque todos estão incluídos, independentemente da sua condição (enfermos, necessitados, estrangeiros). Nesse instante, passamos de “uma cultura do descartável para uma cultura do encontro e do acolhimento”²⁸⁷.

Pela primeira vez, um Sumo Pontífice qualifica as movimentações migratórias da atualidade como o maior movimento de seres humanos, de comunidades inteiras, desde que há registos. Por isso, assegura que quando se promove um mundo melhor, não se pode ser condescendente com escândalos desencadeados por práticas segregacionistas e discriminatórias, condicionando a liberdade do sujeito. Na verdade, as pessoas que alinham nestes movimentos migratórios procuram fugir a situações de indigência e de perseguição, procurando salvaguardar as suas vidas e deparando-se, não raras vezes, com a desconfiança, a rejeição e atentados à sua dignidade.

²⁸⁶ Franciscus PP., *Mensagem para a celebração do C Dia Mundial do Migrante e do Refugiado*, pág. 1.

²⁸⁷ *Ibidem*, pág. 2.

Veja-se que as assimetrias socioeconômicas e a globalização desproporcional são causas de todos estes movimentos humanos, onde as pessoas são mais mártires do que protagonistas. A realidade migratória requer um modelo íntegro e eficiente que não só seja base da cooperação internacional como ainda constituinte da solidariedade universal. Só a legitimação consensual de ferramentas de regulação suportará a segurança e realização da pessoa.

Para o Papa, a resolução depende da ação de cada comunidade local: criar as melhores condições de vida num clima de estabilidade, de proteção e equidade, em total apreço pela “dignidade humana”. Deste modo, a toda a pessoa ser-lhe-á reconhecido o seu devido valor, reconhecimento que a levará a abandonar qualquer tipo de intenção de fuga, na medida em que é acolhida e reconhecida na comunidade.

Para que haja uma cultura de encontro é primordial a superação de preconceitos e de superstições, fatores limitativos no desenvolvimento das relações humanas. O receio terá que dar lugar à certeza, a desconfiança à confiança, e o medo à coragem. A conversão de atitude passa pela inconformidade com o erro, pela ortodoxia e pela honestidade. O mesmo é dizer que é imprescindível denunciar o desacerto e impor a probidade e a verdade onde as mesmas escasseiam.²⁸⁸

Recuperando o tópico da “dignidade humana”, o Sumo Pontífice considera que a sua raiz está na conceção de “Povo de Deus” (abarca todos os povos), pois “no rosto de cada pessoa está estampado o rosto de Cristo”²⁸⁹. Mais do que problema, a dramaticidade associada às pessoas que vivem a condição de refugiado colmata-se na confirmação de um/a irmão/irmã que tem direito a ser estimado e acolhido.

3.6. Acolher, proteger, promover e integrar os migrantes de menor idade – Mensagem do Dia Mundial do Migrante e do Refugiado em 2017

A Mensagem de 2017 é inédita pelo destinatário escolhido: todo e qualquer menor de idade em situação de migração. Por isso, merece da nossa parte especial ponderação. Consciente da evolução do fenómeno migratório, o Sumo Pontífice Francisco dedica as suas palavras às crianças e aos jovens que se encontram apartados dos seus lares, inseridos nas massas humanas que se encontram em movimento.

²⁸⁸ A este nível, o Sumo Pontífice afirma que “é necessário passar de uma atitude de defesa e de medo, de desinteresse ou de marginalização [...] para uma atitude que tem por base a cultura do encontro, a única capaz de construir um mundo mais justo e fraterno, um mundo melhor”. Francisus PP., *Mensagem para a celebração do C Dia Mundial do Migrante e do Refugiado*, pág. 4.

²⁸⁹ *Ibidem*, pág. 4.

Nas palavras do Santo Padre, o acolhimento dos mais pequenos é um itinerário teológico, ou seja, “Deus fez-Se um de nós, em Jesus fez-Se menino e a abertura a Deus na fé, que alimenta a esperança, manifesta-se na proximidade amorosa aos mais pequeninos e mais frágeis”²⁹⁰. Bem contrárias a isto têm sido, todavia, as práticas observadas para com esta faixa etária, quando sujeita à exploração, à escravidão, a violações, vítimas de tráfico de órgãos e de delinquências. Mas o sofrimento torna-se ainda mais agudo quando muitos são desprezados, apartados dos seus laços e vivências familiares. Trata-se de meninos e meninas de idade menor, desguarnecidos e desguarnecidas.

Perante um acontecimento universal e dramático, onde os menores são os principais visados deste horror suscitado pela crueldade, indignância e condições deploráveis, a sociedade internacional está longe de proteger e garantir o crescimento íntegro destas crianças. As potências e as instituições mundiais estão de tal forma fixas ao poder e ao lucro, que não olham a meios para atingir os fins. Estão a ser violados os direitos inerentes ao crescimento saudável da criança.

Contrariamente, o desenvolvimento de um menor pressupõe condições das quais se não pode abdicar. Inúmeras crianças veem-se hoje privadas de um ambiente familiar saudável, do princípio de uma educação integral e do direito a crescer na sociedade e no mundo. Na migração, ela é bastante vulnerável, uma vez que a sua estrutura fisiológica e emocional ainda está em desenvolvimento e carece de um ambiente propício a esse crescimento. É pois muito fácil violentar e suprimir um futuro profícuo à criança inofensiva.

Tendo presente a contiguidade histórica desta problemática, o Papa Francisco encoraja a humanidade a reconhecer “o desígnio de Deus também neste fenómeno, com a certeza de que ninguém é estrangeiro na comunidade cristã, que abraça todos”²⁹¹. Daqui imana a convicção do valor das pessoas e perante o qual cada instituição é convidada a promover a dignidade do ser humano. Assim, também se deve agir para salvaguardar a proteção e integração dos menores.

A pobreza e a falta de recursos, o analfabetismo, o desconhecimento linguístico e cultural dos países que acolhem são elementos suficientes para segregar os migrantes dentro dos países de acolhimento. Incorre-se assim em diversos riscos, especificamente,

²⁹⁰ Franciscus PP., *Mensagem para a celebração do CIII Dia Mundial do Migrante e do Refugiado*, pág. 1.

²⁹¹ *Ibidem*, pág. 3.

na exploração e no abuso de que muitas crianças são alvo. De modo a sanar estes problemas, é essencial que os progenitores possam articular-se da melhor forma com as sociedades que as hospedam, por forma a evitar possíveis abusos a menores.

Por seu turno, é preciso refletir sobre o melhor *modus operandi* de integração destas crianças, uma vez que “elas dependem em tudo da comunidade dos adultos e, com muita frequência, a escassez de recursos financeiros torna-se impedimento à adoção de adequadas políticas de acolhimento, assistência e inclusão”²⁹². Deste modo, Francisco repudia, de forma veemente, os programas de repatriamento, que visam unicamente impedir a entrada de pessoas mas que alimentam as redes ilegais. Em causa está um modo de ação que fomenta situações irregulares e o aumento da delinquência.

No quadro das propostas de resolução devem predominar soluções estáveis e permanentes. De novo, sendo as crianças o alvo mais fácil às violações e às torturas, por serem inofensivas, constituem um grupo particularmente vulnerável. Elas ficam com marcas permanentes quando sujeitas a tais atrocidades. Nos países de origem é necessário promover o fim das iniquidades e garantir “a todos o acesso ao autêntico desenvolvimento que promova o bem de meninos e meninas, esperanças da humanidade”²⁹³.

Em última análise, tornam-se imprescindíveis: o acolhimento como meio de entrada estável e segura; a proteção como garantia do cumprimento dos direitos e deveres dos migrantes; a promoção para a realização pessoal e profissional dos que se encontram em migração; a integração da diversidade social e cultural como oportunidade de enriquecimento. Assim se nutre relação e responsabilidade do ser pessoa, referência constitutiva para a superação dos entraves à reciprocidade humana.

4. A relação e a responsabilidade pelo outro

Embrenhados na história humana constatamos que a relação entre os seres se articula entre a identidade e a alteridade. Aliás, esta perspetiva acompanha o ser humano desde a sua origem até ao presente. Ora, tal entendimento carrega resultados específicos para a mundividência de cada ser humano, em particular na significação adquirida

²⁹² Franciscus PP., *Mensagem para a celebração do CIII Dia Mundial do Migrante e do Refugiado*, pág. 3.

²⁹³ *Ibidem*, pág. 4.

acerca do outro, da sua vulnerabilidade, da sua graciosidade e da sua fraternidade, e que tem reflexos numa conceção antropológica e ontológica do ser pessoa e no significado que se dá à responsabilidade pelo outro.

Enquanto na filosofia antiga o indivíduo é considerado como uma parte da criação, na filosofia medieval a conceção de pessoa surge na sua relação com o meio, ou seja, inserida na comunidade. Isto seria aprofundado na modernidade, resultando na especificação do outro como outro eu. Note-se que este raciocínio, feito por analogia, permite concluir a existência do outro, abrindo-nos assim ao tópico da relação.

Contudo, esta conceção do *logos* não chegaria para se atingir o sentido autêntico do que é ser pessoa. É esse caminho que vários filósofos vão procurar construir e sistematizar. Fomos assistindo, ao longo dos últimos dois séculos, a um novo entendimento que suscita outros lugares de inteligibilidade, abrindo uma multiplicidade de sentidos e novos caminhos.

Deste modo, Martin Buber, com a sua filosofia dialógica, propõe uma nova leitura do ser humano. Para o nosso autor não há um Eu em Si. O mesmo é dizer que o Eu alcança a sua existência na relação com um Tu. O Eu deixa de ser conjeturado como mera substância, e passa a ser compreendido na relação. O outro é motivo para a realização do meu Eu, numa dinâmica de gratuidade.²⁹⁴

Assim se dá uma rutura, tal como preconizada por Emmanuel Lévinas com a tradição filosófica, dando significado à relação do ser humano com o outro, na sua dimensão gnosiológica. Por isso, para o autor, a relação do ser humano com o humano é constitutiva da sua natureza enquanto pessoa. Numa resolução dos problemas relacionados com a violência, a intolerância e o desrespeito (manifestações de ódio pelo outro visíveis hoje para com as pessoas que vivem a condição de refugiado), encontramos, no pensamento de Lévinas, uma argumentação metafísica e deontológica da relação do eu com o outro, compreendida num processo dinâmico de compromisso e responsabilidade. Deste modo, o outro surge como intocável e sublime, diante do qual eu nada posso.²⁹⁵

²⁹⁴ A este propósito, Martin Buber afirma: “o Tu encontra-se comigo por graça; não é por meio de uma procura que é encontrado”. Martin Buber, *Eu e Tu*, trad. Newton Aquiles Von Zuben (São Paulo: Centauro Editora, 2009), pág. 18.

²⁹⁵ “Ao colocar a alteridade dos outros como um mistério definido pela modéstia, não a coloco como liberdade idêntica à minha, não coloco outra existente diante de mim, coloco-a unicamente como alteridade”. Emmanuel Lévinas, *Le temps et l'autre* (Paris: Presses Universitaires de France, 1979), pág. 80.

Com Paul Ricoeur, por seu turno, a compreensão do sujeito advém do compreender-se, ou seja, o entendimento da pessoa dá-se pelo entendimento do mundo alcançado no processo de mediação. Ricoeur afasta-se da concepção de saber feito, isto é, de uma monopolização direta e isolada do Eu, sem referência ao Outro. Por isso, a mediação é fundamento para a compreensão do ser pessoa.²⁹⁶

Uma vez que a existência humana se expressa na coexistência/reciprocidade, a natureza do ser pessoa só pode ocorrer na referência aos outros. De igual modo, seria incorreto inferir a existência do outro a partir da nossa própria existência. A relação abre-se, deste modo, ao paradigma da alteridade. Este é marca indelével para a responsabilidade humana e afetiva em relação ao outro.

4.1. Paradigma da alteridade

Num paradigma de identidade, a pessoa, ao encerrar-se em si mesma, ou seja, na mesmidade, fica indiferente em relação ao outro. Por sua vez, essa indiferença conduz o ser humano a perversões e violências que atentam contra a dignidade do outro. Até ao final do século XVIII, a filosofia caminhou rumo a um certo individualismo, levando o indivíduo a considerar unicamente a sua existência e a satisfação do seu ego. Hoje, diferentes formas de pensar dizem-nos que esse raciocínio não era o mais correto. O ser pessoa pressupõe a nomeação da alteridade, alteridade essa constitutiva do meu eu.

O pensamento levinasiano sintetiza esta verificação. Na sua primeira obra, *Totalité et Infini*, o autor contesta o conceito de totalidade enraizado à racionalidade e ontologia modernas. Para ele, prosseguir com o paradigma de totalidade seria alienar o sujeito. Aliás, este é um dos axiomas mais importantes nas suas reflexões.²⁹⁷ Bem pelo contrário, está consciente de que a revelação do outro se dá numa dimensão dialógica, pressupondo um emissor e um destinatário. Estão criados os fundamentos para a relação do eu com o outro.

A este nível, a concepção de transcendência poderá dissuadir-nos de possíveis equívocos. Emmanuel Lévinas sugere essa categoria (transcendência) como rejeição da

²⁹⁶ Deste modo se compreende a ética como realidade que visa “à verdadeira vida com e para o outro nas instituições justas”. Paul Ricoeur, *Soi-même comme un autre* (Paris: Editions du Seuil, 1990), pág. 211.

²⁹⁷ Com as mesmas preocupações, em Ricoeur observamos o sujeito da enunciação, isto é, a primazia está na diligência do *outro* que me propõe novos rumos, me desafia e me chama à responsabilidade. Por seu turno, num horizonte epistemológico, a primazia é do sujeito reflexivo. Por isso, com Lévinas e Ricoeur há uma preocupação objetiva em recuperar a verdadeira concetualização do que é ser sujeito. Essa concetualização seria importante para se fomentar um novo quadro de significados, que por sua vez derrotasse as ideologias totalitárias criadas pelo estruturalismo. Naturalmente, arquiteta-se uma re-significação do sujeito e uma abertura à alteridade.

serenidade enquanto simetria da totalidade. Por outras palavras, ele tem presente que a paz como harmonia da totalidade conduz a um esvaziamento da pessoa no si mesmo, e isso aumentará a fome de poder sobre o outro, de quem o eu deveria ser responsável. Por seu turno, o ser enquanto dar-se é um “oferecer-se à mão que agarra”²⁹⁸.

No epicentro desta reflexão está a certeza que a transcendência é possibilidade de o outro se dispor diante do eu, mas sempre subsistindo extrinsecamente. Neste processo, cremos que o outro é o único capaz de fazer o eu sair do si. Em termos práticos e num contexto do drama de milhares de pessoas em situação de refúgio, cremos que o eu não pode ser visto como um prolongamento ou idealização da interioridade, mas sim da exterioridade, esta última capaz de nos aquietar num processo de respeito pelas diferenças, premissa essa defendida nas várias Mensagens para o Dia Mundial do Migrante e do Refugiado, já citadas. O tópico da transcendência é motivo para a pluralidade ante a unidade.

Efetivamente, uma pessoa encarcerada em si mesma remete-nos para uma deontologia da posse, isto é, de propriedade que vislumbra a sua segurança no seu eu.²⁹⁹ Contrariamente, a pessoa aberta à pluralidade, ou seja, um ser como evento e doação, faz aumentar o respeito e a responsabilidade pela heterogeneidade. Aí descobrimos que existe uma coincidência da ética e da metafísica.

No nosso entender, a tradição bíblica fornece uma leitura que pode ser interpretada à luz do paradigma de alteridade. O ser humano é provocado à relação com a Alteridade. Por isso, mais que raciocínio, este é um Deus da fidelidade e do amor que requer responsabilidade humana. A comunicação é estrutural e por ela o mundo assume uma organização dialógica.

Do mesmo modo, podemos olhar, no relato sobre os dois filhos (*Lc 15,11-32*), que a tradição eternizou como “parábola do filho pródigo”, uma verdadeira analogia para o que temos defendido. Enquanto ao filho mais velho interessa usufruir dos bens, com inteira autonomia, sem os olhar como dádiva, ao pai importa estabelecer uma

²⁹⁸ A este propósito, Lévinas considera que “o saber é uma relação do mesmo com o outro, em que o outro se reduz ao mesmo e se despoja da sua estranheza, em que o pensamento se refere ao outro mas o outro já não é outro enquanto tal [...mas é do mesmo,...] sem segredos ou aberto à investigação, isto é, é mundo”. Emmanuel Lévinas, *Transcendência e inteligibilidade*, trad. José Freire Colaço (Lisboa: Edições 70, 1991), pág. 12 e 13.

²⁹⁹ A dinâmica torna-se absorção, posse e controle, sempre contrários à dimensão de transcendência graças ao egoísmo, apoiado no paradigma da totalização. Cf. Emmanuel Lévinas, *Totalidade e infinito*, trad. José Pinto Ribeiro (Lisboa: Edições 70, 2000), pág. 38.

relação com os seus filhos, afastado que está de uma conceção de propriedade sobre os seus bens. Estará aqui a génese de uma abertura à alteridade.³⁰⁰

Naturalmente, para que o outro não seja simplesmente uma ideia vaga, a consciência da minha existência articular-se-á com a consciência do que o outro possa ser. De facto, só assim poderei falar com propriedade sobre a minha natureza encarnada e concreta, ou seja, histórica.³⁰¹ Com efeito, percebemos que uma das grandes lacunas da conceção antropológica moderna e clássica foi a de instigar à fragmentação entre natureza e pessoa. Mas a presença do outro permite a possibilidade do eu. Sem a consciência da presença do outro, o indivíduo sentir-se-ia irremediavelmente só. Trata-se de uma presença que excede o meramente biológico e se concretiza na expressividade.

Esta expressividade, seja de que natureza for, é sinal indelével da indissociabilidade entre o Tu e a sua capacidade de resposta, isto é, de comunicação. Por isso, o eu só se dirige em segunda pessoa àquele que me responde/interpela. Na verdade, o outro é-o para mim quando eu me deixo interpelar por ele e, nesse instante, volve-se para mim um Tu. Na nossa opinião, a ideia da existência independente do outro é limitadora, pois ainda estamos longe de estar diante de um Tu. A relação Eu-Tu, por outro lado torna-se primordial para o ser.

A este nível, a tradição bíblica “convida, antes de tudo, a responder a Deus que nos ama e salva, reconhecendo-o nos outros e saindo de nós mesmos para procurar o bem de todos”³⁰². A dimensão relacional da pessoa surge com urgência na resolução do drama das pessoas em situação de refúgio. A nosso ver, o paradigma da alteridade poderá veicular uma responsabilidade autêntica entre as pessoas, que vivem em afetação mútua e/ou recíproca, entre um Eu e um Tu.

Se na modernidade imperou a conceção do ser humano isolado e dominador do poder e do saber, a pós-modernidade implora uma outra prática. Estes novos tempos requerem a firmeza do acolhimento e da hospitalidade, reconfigurando o procedimento

³⁰⁰ “Não há afirmação mais clara do amor sem limites do pai para com o seu filho mais velho [...ao oferecer...] um amor sem reservas aos dois filhos, por igual”. Henri Nouwen, *O regresso do filho pródigo*, trad. Margarida Gonçalves (Braga: Secretariado Nacional do Apostolado da Oração, 1995), pág. 90.

³⁰¹ Na verdade, para que o outro não seja uma palavra vã, “é preciso que a minha existência nunca se reduza à consciência que tenho de existir, ela também deve envolver a consciência que o outro se possa ter e, portanto, a minha encarnação numa natureza e pelo menos a possibilidade de uma situação histórica”. Maurice Merleau-Ponty, *Fenomenologia da percepção*, trad. Carlos Moura, 2ª edição (São Paulo: Martins Fontes, 1999), pág. 9.

³⁰² Franciscus PP., *Adhortatio Apostolica «Evangelii Gaudium»*, nº 39.

humano para com a realidade, ao transformar a atitude possessiva em recetiva. Assim se poderá conceber uma pessoa que, em resposta à alteridade, descobre-se na relação. Relação essa que pressupõe responsabilidade.

4.2. *A responsabilidade pelo outro*

A nossa responsabilização ética abrange diferentes áreas, mas em particular a moralidade e o direito. Pronunciar a responsabilidade por uma ação não é o mesmo que pronunciar a responsabilidade por um ser. Para esta investigação, interessa-nos abordar a responsabilidade por um ser, já que a humanidade de cada pessoa pressupõe um compromisso verdadeiro com todas as extensões de vida, numa reciprocidade inerente à dimensão relacional do ser pessoa, sendo que esta antevê, por sua vez, aquela primeira forma de responsabilidade.³⁰³

Como vimos anteriormente, a conceção de alteridade/reciprocidade enquanto atributo primordial do ser pessoa, em particular no que diz respeito ao entendimento do outro como realidade constitutiva do eu, é um princípio recentemente formulado. Na história do pensamento humano, as considerações tecidas por Georg Hegel, como vimos no primeiro capítulo, assinalam uma nova apreensão fenomenológica, onde a dificuldade de nomeação do outro fica exposta. Esta possibilidade só foi reconhecida quando se procurou o ser humano como sujeito de ação moral, situado nas relações interpessoais.

Por isso, quando se fala de responsabilidade pelo outro, ela não prevê unicamente a satisfação das necessidades básicas da pessoa, mas exige a capacidade de se ser responsável e de responsabilização pelo outro. Veja-se que para se chegar a uma verdadeira comunhão é indispensável que cada membro faça um contínuo esforço de conversão e reconheça que “todas as virtudes estão ao serviço desta resposta de amor”³⁰⁴. Aqui, o outro pode responsabilizar o eu pela forma como o acolheu e/ou hospedou. Efetivamente, essa responsabilidade pelo outro é sempre adotada, não estando refém do crescimento e do estado em que se encontra a alteridade, mesmo em termos de saúde.

³⁰³ Veja-se que a responsabilidade é elemento primordial na vida humana. Na verdade, “a razão desta obrigação [responsabilidade] é, contudo, não a mera pertença à espécie enquanto tal, mas sim a qualidade própria dos membros da espécie a partir de um determinado momento da sua evolução biológica”. Friedo Ricken, “Ser humano e pessoa”, in *Revista Portuguesa de Filosofia* 62 (Braga: Aletheia, 2006), pág. 82

³⁰⁴ Franciscus PP., *Adhortatio Apostolica «Evangelii Gaudium»*, n° 39.

Naturalmente, a conceção de ser pessoa pressupõe o entendimento a partir do qual todos os pertencentes a esta espécie devem ser compreendidos. Mais do que uma nomenclatura para triagem e identificação do que é humano, entre os seres incluídos nesta espécie prevalece a responsabilidade no modo de cuidar mútuo. Em termos práticos, a responsabilidade outorga-se num duplo sentido, ou seja, responsabilidade por e perante o outro. Por isso, os direitos não estão subordinados às aptidões/competências psicossomáticas do sujeito, mas dependem exclusivamente de sermos pessoas: esta é a única fundamentação da responsabilidade.³⁰⁵

Consequentemente, a responsabilidade de que vamos falando excede a consciência e o reconhecimento da nossa presença, da nossa liberdade e das nossas condutas. Na verdade, a responsabilidade é compromisso a iniciar sempre que se contacta com a existência do outro, isto é, sempre que a alteridade encara o eu. Aí a sua responsabilidade implora uma ação concertada da parte do sujeito ético. Por isso, a responsabilidade supera os atos desse sujeito. Objetivamente, “a responsabilidade tem lugar sempre que o outro me olha; a partir daí, a sua responsabilidade incumbe-me”³⁰⁶.

A pessoa assume-se responsável de uma responsabilidade total, capaz de objetar pelos outros e por tudo o que é afeto aos outros, unicamente por via da sua responsabilidade. Por outras palavras, o eu tem perpetuamente um compromisso maior em relação aos demais.³⁰⁷ Naturalmente, a responsabilidade é de uma pessoa por outrem. Neste sentido, a pessoa alcança existência sob uma forma pronominal e não por um ato de reflexo sobre si mesma. Embora aparente ser inerte, a eleição da vida incute na pessoa o compromisso.

Esta perceção acompanha a formulação bíblica. Inicialmente, a vida é concebida como dádiva, certeza essencial para o reconhecimento da precedência do Criador sobre a criatura, a pessoa.³⁰⁸ Numa tal perspetiva, a obra não está concluída, exigindo da parte do ser humano um compromisso, ou seja, a responsabilidade em prol da bonificação

³⁰⁵ Só a interrupção diacrónica, que evoca a transcendência e se atualiza na responsabilidade, presente esse misterioso futuro, que impele o eu, incondicionalmente, e o abrange de modo infinito no seu desejo, que pretende alcançar um reino de justiça e de paz. Cf. Emmanuel Lévinas, *Totalidade e infinito*, trad. José Pinto Ribeiro (Lisboa: Edições 70, 2000), pág. 71.

³⁰⁶ Emmanuel Lévinas, *Ética e Infinito-diálogos com Philippe Nemo*, trad. João da Gama (Lisboa: Edições 70, 1982), pág. 102.

³⁰⁷ Uma vida autêntica não fecha o indivíduo “num emaranhado de obsessões e procedimentos”, mas abre-se ao testemunho na realidade mundana, aumentando a sua responsabilidade pelo outro. Franciscus PP., *Adhortatio Apostolica «Evangelii Gaudium»*, nº 49.

³⁰⁸ Convém lembrar que “Deus não depende da criação para ser; Deus não tem necessidade da criação para ser, como se esta fosse uma parte da sua constituição. Sendo Deus perfeito na ordem do ser, do conhecimento, do amor, do atuar, ele basta-se”. Adolphe Gesché, *Dios para pensar II. Dios – El Cosmos*, trad. Alfonso García (Salamanca: Les editions du Cerf, 1997), pág. 176.

pelo dom (contra-dom). A este nível, “a gestão que lhe foi confiada entranha sabedoria, prudência e fidelidade, e exclui o egoísmo, a avareza e a irreflexão”³⁰⁹. Também a certeza de um *cosmos* desejado, amado e abençoado lembra ao ser humano a necessidade de cooperar com Deus, pois ele precisa de um outro para atingir a plenitude, pois ele não poderá ser autossuficiente. Aqui, reside a humildade humana tantas vezes esquecida pelos nossos contemporâneos.

Não obstante, e prosseguindo na tradição bíblica, o Ser “imagem e semelhança” de Deus traduz-se em duas dimensões: o ser humano é co-criador com Deus; o ser humano deve iniciar-se à relação. Mediante essa entrega à alteridade, vive a responsabilidade como condição. Do vínculo instituído com o semelhante, fortalece a fraternidade, em todas as circunstâncias da sua vida. Esta tarefa deixa-nos antever uma crença: o indivíduo não nasceu para viver só. De facto, “o ser imagem de Deus significa sobretudo que o homem não pode estar fechado em si mesmo”³¹⁰.

Quando o eu se assume pessoa está a reconhecer-se responsável pelo outro, na raiz mais intrínseca do seu ser. Por sua vez, o outro, num despojamento total, interpela e desafia o eu na sua serenidade. Estamos em condições de garantir que o compromisso se dá na existência comunitária, especificamente na construção de um *cosmos* atualizado. Esse é o mundo para o qual somos chamados e, por essa via, a responsabilidade concretiza-se na “resposta dialógica”, isto é, na responsabilidade pelo outro.

Deste modo, a liberdade humana harmoniza-se com a exterioridade, ou seja, com a existência do outro. A pessoa, na sua natureza, é livre na reciprocidade com a alteridade. Por isso, considerar o outro como referência para a existência do eu não significa escravizá-lo ou subjugar-lo, mas dar resposta a quem o interpela. Neste ponto, corroboramos o pensamento de Emmanuel Lévinas quando assume: “pensamos que a existência para si não é o último sentido do saber, mas o pôr em questão de si, em presença de Outrem. A presença de outrem – heterologia privilegiada – não choca com a liberdade, mas assola-a”³¹¹.

Veja-se que Deus se revela ao ser humano sob um mandamento que sintetiza todos os outros: “que vos ameis uns aos outros assim como eu vos amei” (*Jo* 13,34). O preceito institui o amor.³¹² Com efeito, a responsabilidade está centrada na heteronomia

³⁰⁹ Juan Luis Ruiz de la Peña, *Teología de la creación* (Salamanca: Sal Terrae, 1996), pág. 180.

³¹⁰ Joseph Ratzinger, *Creación y pecado* (Pamplona: EUNSA, 2005), pág. 72.

³¹¹ Emmanuel Lévinas, *Totalidade e infinito*, trad. José Pinto Ribeiro (Lisboa: Edições 70, 2000), pág. 75.

³¹² A realidade salvífica atualiza-se sempre que o Homem aceita o dom da vida, tornando-o sempre presente e atuante na história humana, em qualquer tempo e lugar. A fé supera o simples acreditar, requer

humana, de onde decorre o mandamento de amar o outro. Ser responsável não depende de um desejo individual, nem reside na vontade racional do sujeito, mas é realidade subjacente à sua condição humana. Tal mundividência tem implicações práticas na abertura (hospitalidade) das comunidades às pessoas que se encontram em situação de refúgio.

A ação livre e responsável é reflexo do compromisso ético e da fraternidade. Aí a identificação do outro enquanto pessoa convoca a liberdade do eu. Contrariamente ao defendido por Sartre, a liberdade é favorável a todos e é um laço de harmonia diante da diferença.³¹³ A liberdade beneficia todos os indivíduos e estabelece um vínculo entre todos. Sucede-se na doação responsável ao outro em que o indivíduo volve-se permanentemente coração, emoção e olhar para acolher. Por sua vez, a afinidade entre os humanos impele-nos ao “desinteresse, ao desprendimento dos bens materiais, à [...] doação, à disponibilidade interior para as exigências do outro”³¹⁴.

Em última análise, a responsabilidade é o que encarrega o eu à ação em prol do outro, disposição essa que não deve ser impedida. Assim, pressentimos a necessidade de cooperação para a realização de toda a pessoa. Efetivamente, a *kenosis* cristã cumpre-se na demonstração de um cuidado superior para com aquele que sofre - esta mesma *kenosis* parece-nos ser uma proposta nuclear para o problema que estudamos.³¹⁵ Mesmo assim, não podemos deixar de parte a vulnerabilidade deste cuidado: o eu, ao revelar-se afetado pelo outro, poderá expor-se mais à debilidade. Todavia, quando a relação entre os dois é livre e responsável, o mesmo não se sucederá.

A responsabilidade sob a qual temos vindo a discorrer até ao momento transpõe o projeto da modernidade, que previa a autonomização dos seres e inseria as pessoas em estruturas culturais, sociais e políticas incompatíveis com a verdadeira ontologia dos

um programa de vida: “não somos, pois obrigados a conciliar um inferno sistematicamente pensado com o amor de Deus e a torná-lo credível, ou até justificá-lo intelectualmente como amor (e não, porventura, apenas como revelação da justiça divina glorificando-se a si mesma); não existe, de facto, nenhuma construção racional que dimanar de um «saber» possível situado fora ou para lá do amor e que, no entanto, a ele se refere. Somos apenas obrigados a não esquecer o amor que mesmo aí acredita e espera e, nestes dois actos, persiste numa suspensão que lhes faz nascer asas cristãs”. Hans Urs von Balthasar, *Só o amor é digno de fé*, trad. Artur Morão, 2ª edição (Lisboa: Assírio & Alvim, 2010), pág. 85 e 86.

³¹³ Sartre reduziu as relações interpessoais ao conflito. Desta forma, absolutizou a liberdade de cada qual.

³¹⁴ Pontifício Conselho “Justiça e Paz”, *Compêndio da Doutrina Social da Igreja* (São João do Estoril: Principia, 2005), nº 390.

³¹⁵ O Sumo Pontífice Francisco reconhece e afirma o valor das comunidades que, nos nossos dias, vivem a experiência da *Kenosis* cristã: “como são belas as cidades que superam a desconfiança doentia e integram os que são diferentes, fazendo desta integração um novo factor de progresso! Como são encantadoras as cidades que, já no seu projecto arquitectónico, estão cheias de espaços que unem, relacionam, favorecem o reconhecimento do outro”. Franciscus PP, *Adhortatio Apostolica «Evangelii Gaudium»*, nº 210.

entes. Na nossa perspetiva, a proposta mais concertada é a da conciliação entre a autonomia e heteronomia, a qual nos conduz ao respeito e reconhecimento da heterogeneidade. A pós-modernidade atinge o clímax daquela última tendência.

Por tudo quanto vimos afirmando, poderá parecer que se esquece a questão sobre a origem da responsabilidade. Porém, esse facto está inscrito na condição de ser pessoa, antecedendo qualquer interferência posterior e decorrente de processos racionais. Paraphraseando Emmanuel Lévinas, “eu sou responsável pelo outro, antes de ter escolhido sê-lo”³¹⁶. Verdadeiramente, a conformidade com a responsabilidade é contígua, espontânea e ocorre quando o eu é confrontado com a alteridade, o irremediavelmente próximo.

Ao ser responsável pelo outro, que se apresenta enquanto “estrangeiro”, “órfão” e “viúva”, o eu faz um itinerário de transcendência: o outro é amado e eu sou eleito. Ao alojar essa eleição, correspondo a esse chamamento interior que me faz ser pessoa, ou seja, atuo em sincronismo com o âmago/natureza do meu ser. De igual modo, “o tu não matarás é o primeiro mandamento. É uma ordem. Há, no aparecer do rosto de outrem, um mandamento, como se algum senhor falasse. Apesar de tudo, ao mesmo tempo o rosto desse outrem está nu; é o pobre por quem posso tudo e a quem tudo devo. E o eu, enquanto primeira pessoa, é aquele que encontra vias para responder a esse apelo”³¹⁷.

Naturalmente, a responsabilidade abre o ser humano a novos horizontes epistemológicos. Contrariando o pensamento clássico e moderno, a pessoa é considerada na sua relação à alteridade. Este pensamento encara o outro ser humano rosto a rosto, sem o reduzir.³¹⁸ Esta relação primitiva, não arbitrária, desenvolve-se na afetação dos intervenientes. Dá-se a descoberta afetiva do outro.

4.3. A descoberta afetiva do outro

Como já afirmámos, a vulnerabilidade permeia o início e o fim da vida humana, sendo a pessoa humana, em todo o seu desenvolvimento, uma criatura dependente. Esta

³¹⁶ Emmanuel Lévinas, *Ética e Infinito-diálogos com Philippe Nemo*, trad. João da Gama (Lisboa: Edições 70, 1982), pág. 73.

³¹⁷ *Ibidem*, pág. 80.

³¹⁸ “O rosto de Outrem destrói em cada instante e ultrapassa a imagem plástica que ele me deixa, a ideia à minha medida e à medida do seu *ideatum* - a ideia adequada. Não se manifesta por essas qualidades, mas [...] exprime-se”. Emmanuel Lévinas, *Totalidade e infinito*, trad. José Pinto Ribeiro (Lisboa: Edições 70, 2000), pág. 38.

dependência é elemento constituinte da natureza humana e por isso deve ser compreendida na sua gênese, ou seja, na condição animal do ser humano.³¹⁹

A experiência de vulnerabilidade é hoje entendida de diferentes formas, seja como um estado emocional seja como algo constitutivo. Independentemente da sua natureza, a vulnerabilidade manifesta-se em dois géneros: a que experienciamos na primeira pessoa e que nos afeta diretamente; a que vivenciamos mediante o contacto, direto ou indireto, com a mágoa do outro, particularmente quando nos deixamos afetar. Em todo o caso, a vulnerabilidade é característica primordial da vivência de limitação/finitude.³²⁰

Em termos etimológicos, “vulnerabilidade” (latim: *vulnerabile*) diz respeito àquilo que pode ser ferido.³²¹ Naturalmente, ela remete para a complexidade das experiências humanas, na medida em que invoca a acidentalidade no definir ou no privar-se de algo (no sentido de perda). Falamos da perda de uma pessoa ou de alguma capacidade física, psicológica/emocional, intelectual e espiritual. Por outro lado, “fragilidade” (latim: *fragilitas, atis*) diz respeito àquilo que tem tendência para fraturar.³²² Só os objetos são quebráveis. Neste sentido, optaremos, preferencialmente, por tratar a pessoa humana como um ser vulnerável.

Por esse motivo, quando somos confrontados com a vulnerabilidade do outro, um imperativo ético impele-nos a conceder segurança. Este é o procedimento contra as violações à dignidade do ser pessoa.³²³ Assim, consideramos que os indivíduos e/ou grupos mais vulneráveis devem ser acolhidos e respeitados na sua integridade psicossomática, resultado de uma dinâmica afetiva. Este princípio está presente na própria categorização da pessoa, enquanto ser de finitude e transcendência.

Neste contexto, escolher servir o outro, em especial quando este último se encontra numa situação de vulnerabilidade, faz jus ao mandamento cristão do amor, já

³¹⁹ Cf. Alasdair Macintyre, *Animales racionales y dependientes: Por qué los seres humanos necesitamos las virtudes*, trad. Beatriz Murguía (Barcelona: Paidós, 2001), pág. 11.

³²⁰ Não podemos esquecer que “a primeira resposta para tirar partido da nossa fragilidade é, pois, enfrentá-la directamente e aceitá-la”. Henri Nouwen, *Viver é ser amado*, trad. Américo Casado (Lisboa: Filhas de S. Paulo, 1997), pág. 78.

³²¹ AA.VV., “Vulnerabilidade”, in *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea - Academia das Ciências de Lisboa*, volume 2º (Lisboa: Editorial Verbo, 2001), pág. 1988.

³²² AA.VV., “Fragilidade”, in *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea - Academia das Ciências de Lisboa*, volume 1º (Lisboa: Editorial Verbo, 2001), pág. 2040.

³²³ Cf. Maria do Céu Patrão Neves, *Ética: dos fundamentos às práticas*, 1ª edição (Lisboa: Edições 70, 2016), pág. 132.

estudado neste trabalho.³²⁴ O compromisso está em responsabilizarmo-nos por quem surge “de fora” e acolhê-lo na interpelação com que surge. De facto, hospedar a vulnerabilidade configura-se como que num modo de se fazer próximo a quem se aproxima. Naturalmente, o fazer-se próximo implica olhar e atender às suas carências.³²⁵

Numa sociedade competitiva, torna-se imperativa a criação e partilha de espaços de vigia, de afeto e de acolhimento, ou seja, de responsabilidade mútua. São espaços de celebração e vivência da verdadeira humanidade, conferindo um rumo (um norte) à vida daqueles que estão expostos.

De facto, a vulnerabilidade do recém-nascido, da criança, do adolescente, da pessoa que vive com uma doença ou algum sofrimento, de uma pessoa idosa ou portadora de alguma doença mental, requerem o máximo cuidado.³²⁶ Sabemos que, na medida em que o ser humano interage com os outros e com o que o rodeia, sendo esse o espaço onde desenvolve uma responsabilidade incondicional, ele é convidado a adotar uma atitude de cuidado no contacto com situações de vulnerabilidade.

O desafio maior está no reconhecimento da privação, da incompletude, das limitações individuais do ser pessoa. Assim, em vez de colocar de parte o outro que sofre, o eu deve antes testemunhar a riqueza do encontro e da relação, conferindo sentido à minha existência. Nesta lógica, corroboramos a perspetiva de Daniel Serrão: a afetividade consiste em “oferecermo-nos para além das palavras, aceitando com ternura e doçura o sofrimento do outro. [...] E, continuamos ali, em silêncio partilhado”³²⁷.

Deste modo, antevemos a certeza de que o único valor supremo é a possibilidade humana do outro poder preceder o eu. Isto leva-nos, uma vez mais, à responsabilização por cada qual em relação ao próximo. Na verdade, o ser afetado pela contingência do outro é diretriz que justifica a nossa disposição para a ação. Por outras palavras, somos

³²⁴ Este tópico do serviço pode ser concretizado em diferentes moldes: “a caridade invisível” (realizada através de orações); “a caridade intelectual” (praticada nos estudos que promovem, defendem e desenvolvem a dignidade da vida humana); “a caridade colectiva” (assumida nos esforços comuns, nas tentativas de reconciliação entre países, povos, no esforço de melhorar as condições da paz, procurando a justiça). Todas elas são importantes. Cf. Gustavo Thils, *Existencia y santidad en Jesu Cristo*, trad. María López (Salamanca: Ediciones Sigueme, 1987), pág. 160.

³²⁵ Cf. Vincenzo Paglia, *De la compasión al compromiso: La parábola del buen samaritano*, trad. Carolina Ballester (Madrid: Narcea, 2009), pág. 44.

³²⁶ A vulnerabilidade requer um cuidado especial entre os humanos. Por isso, uma vez que a verdadeira prece é feita sempre pelo próximo, só é possível uma quando se sofre, pois, neste caso, a prece é “por um Deus que sofre [...e, sintetiza Lévinas,...] podemos dizer que Aquele que sofre no meu sofrimento - mesmo que eu o tenha merecido pelo meu pecado - é Deus”. Emmanuel Lévinas, *Transcendência e inteligibilidade*, trad. José Freire Colaço (Lisboa: Edições 70, 1991), pág. 58 e 59.

³²⁷ Daniel Serrão, “A dignidade humana no mundo pós-moderno”, in *Revista Portuguesa de Bioética* 11 (Porto: Centro de Estudos de Bioética, 2010), pág. 304.

convidados a viver a alteridade, evitando dispor de nós próprios a partir, exclusivamente, de nós. Robustece-se “o compromisso dum amor activo e concreto por cada ser humano”³²⁸.

A comiseração provocada pela contingência do outro leva-nos a desenvolver a faculdade afetiva, isto é, a voltarmos a nossa atenção e cuidado para o próximo. Por seu turno, o desenvolvimento dessa aptidão emotiva deriva da disposição dos sentidos humanos em captar e albergar, de forma vigilante, as manifestações e experiências dramáticas vivenciadas pelo seu semelhante. Entendemos assim que o acolhimento da vulnerabilidade extrapola a simples dimensão corporal/física, uma vez que envolve o ser humano na sua realidade total, enquanto unidade psicossomática.

Por tudo quanto dissemos, o acolhimento da vulnerabilidade concretiza-se num “eis-me aqui” permanente. Entramos num dinamismo de amor que capacita o ser humano para amar todos os homens, sem distinção.³²⁹ Neste contexto, os valores culturais, estéticos e espirituais cooperam na vivência de experiências mais humanas. Ao contactarmos com a finitude humana temos a oportunidade de aderir à ética da delicadeza e do cuidado, essenciais para o crescimento pessoal.

De igual modo, é necessário que comunidades civis e/ou religiosas estejam orientadas para a relação afetiva com comunidades e/ou pessoas que vivam a condição de refugiado. Na verdade, é preciso, nessa dimensão de resolução do problema, estabelecer-se prioridades, por forma a satisfazer as necessidades básicas de qualquer ser humano. Aqui, quando falamos de necessidades estamos a ter em conta aquelas que permitem a realização plena do indivíduo.

Na nossa perspetiva, esta plenitude não está isenta de perigos e inquietações, pois acolher o outro acarreta acolher a vulnerabilidade que faz parte dela, de uma forma indissociável. Por conseguinte, acreditamos que a afetividade torna-nos mais próximos do outro, em virtude de sermos afetados por ele. A afetividade compromete os seres humanos no desenvolvimento da capacidade de se abrir à presença do outro. Por isso, está na “hora duma nova fantasia da caridade, que se manifeste não só nem sobretudo na eficácia dos socorros prestados, mas na capacidade de pensar e de ser solidário com quem sofre [...] como partilha fraterna”³³⁰.

³²⁸ Joannes Paulus PP. II, *Litterae apostolicae* «*Novo Millennio Ineunte*», n° 49.

³²⁹ Cf. Benedictus PP. XVI, *Litterae encyclicae* «*Deus caritas est*», n° 18.

³³⁰ Joannes Paulus PP. II, *Litterae apostolicae* «*Novo Millennio Ineunte*», n° 50.

Com a secularização, onde se tende a rejeitar a alteridade, desprezada e aniquilada pelos decisores políticos e por alguns cidadãos, importa promover a pluralidade presente na alteridade. No nosso entender, será imprescindível uma educação e cultura para a convivência recíproca das diferentes etnias, povos, culturas e tradições religiosas. É necessário fomentar a valorização e apreço pela pluralidade, deixando de a ver como um ataque à identidade pessoal.³³¹ Cremos ser necessário uma relação de comunhão entre todos, que congregue a todos por forma a articular as diferenças, aceitando e valorizando o próximo, débil e oprimido, ao ponto de se ser capaz, em última instância, de entregar por ele a vida.

Estamos em condições de afirmar, então, que uma tal conceção encaminha o acolhimento para uma outra dimensão, ou seja, para uma participação consciente e uma cidadania ativa, mediada pela ética do cuidado. Ora, o cuidado é talvez a expressão máxima da responsabilidade pelo outro, colocando-nos diante da condição de quem está vulnerável e dependente, numa atitude de profundo respeito e vigília.

5. Cuidar do outro, vulnerável e oprimido

A relação de responsabilidade e afeto com a alteridade transporta-nos para uma outra dimensão, a do cuidado, mas, em particular, àquele que se encontra a vivenciar situações limite. Naturalmente, a condição vulnerável do outro interpela e impele a um cuidado redobrado. Esse modelo de cuidado assume-se como “atitude de relação amorosa, suave, amigável, harmoniosa e protetora para com a realidade pessoal e social”³³².

Vejamos que por natureza o ser humano precisa dos outros para que o seu desenvolvimento seja validado e estável. Só assim poderemos alcançar a nossa realização pessoal e profissional. A condição psicobiológica da pessoa faz dela um ente

³³¹ De facto, “no coração de cada homem e mulher, habita o anseio duma vida plena que contém uma aspiração irreprimível de fraternidade, impelindo à comunhão com os outros, em quem não encontramos inimigos ou concorrentes, mas irmãos que devemos acolher e abraçar”. Franciscus PP., *Mensagem para a celebração do XLVII Dia Mundial da Paz*, nº1.

³³² Leonardo Boff, *O cuidado necessário: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade* (Petrópolis: Editora Vozes; 2012), pág.35.

“refêm” dos outros, sendo permanentemente instigada à receptividade para com o mundo.³³³

Há períodos do desenvolvimento humano em que a pessoa se encontra vulnerável. Ora, a vulnerabilidade é um risco do ser humano e ninguém lhe está imune. A debilidade é sinal indelével do ser pessoa. Naturalmente, a vulnerabilidade acompanha o ser humano desde a sua gênese até ao seu fim. Ela impele-nos a uma reconfiguração do mundo, deixando “a terra um pouco melhor depois da nossa passagem por ela. [...A mesma instiga a amar...] este magnífico planeta, onde Deus nos colocou e [...] a humanidade, com todos os seus dramas e cansaços, com os seus anseios e esperanças, com os seus valores e fragilidades”³³⁴.

A este respeito, a condição de debilidade/vulnerabilidade é consequência da delicadeza da vida humana. Enquanto evento, assume-se como proposição ao acolhimento e/ou hospitalidade dos mais vulneráveis, ou seja, a um “paradigma novo de relacionamento [...entre...] os seres humanos”³³⁵. Enquanto característica congénita de todo o ser humano, a vulnerabilidade recorda-nos a nossa natureza de seres finitos. Por seu turno, a finitude universal sedimenta a solidariedade ecuménica, ainda mais visível em acontecimentos fraturantes como o sofrimento ou a morte.

Assim, perfilhamos a ideia de que a comunidade humana partilha a sua contingência num sentimento de justiça, na medida em que esta se efetiva sempre que o eu se responsabiliza pelo outro.³³⁶ Há uma sensibilidade na aproximação e/ou identificação com o estado em que o outro se encontra. Na afetação recíproca desenvolve-se a compaixão mútua, razão motora para o cuidado do vulnerável e dependente. A este nível, “cuidado significa [...] inquietação, [...] preocupação, [...] atender, [...] interessar-se”³³⁷.

³³³ Esta indissolubilidade germina do cuidado como caridade, no qual se promove a “dignidade humana” e se destroem as barreiras que impedem as pessoas vulneráveis, em particular as que vivem a condição de refugiado, de serem reconhecidas como membros de uma grande “família humana. [...Pois...] apesar das nossas diferenças nacionais, étnicas e culturais, [...] todos dependemos uns dos outros. Isto implica uma responsabilidade: somos guardiões dos nossos irmãos e irmãs, onde quer que vivam”. Pontifício Conselho para a Pastoral dos Migrantes e Itinerantes. Pontifício Conselho Cor Unum, *Acolher Cristo nos refugiados e nas pessoas deslocadas à força - Diretrizes pastorais*, n.º 28.

³³⁴ Franciscus PP, *Adhortatio Apostolica «Evangelii Gaudium»*, n.º 183.

³³⁵ Leonardo Boff, *O cuidado necessário: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade* (Petrópolis: Editora Vozes; 2012), pág.21.

³³⁶ A este propósito, diz Paul Ricoeur, “o desejo de Justiça – suscitado pela experiência do injusto – é assim o primeiro objeto do desejo de ser e enuncia-se no optativo, muito antes de se enunciar no imperativo”. Paul Ricoeur, *O justo ou a Essência da Justiça*, trad. Vasco Casimiro (Lisboa: Instituto Piaget, 1997), pág. 17.

³³⁷ Leonardo Boff, *Saber cuidar. Ética do humano – compaixão pela terra* (São Paulo: Vozes, 1999), pág. 91.

A tradição bíblica testemunha essa ética da responsabilidade. O exemplo está no mistério de Jesus Cristo. Acreditamos que o evento teológico do abaixamento expressa a certeza de um Deus que se oferece, se entrega, se dispõe a viver a condição humana na sua totalidade, sem quaisquer cláusulas. Daqui advém uma bondade das criaturas não só para assumirem uma mesma condição, mas também para cuidarem dos mais vulneráveis.

Vivenciando o estado de vulnerabilidade, o outro apresenta-se numa dimensão de transcendência e, mesmo sendo desconhecido, nunca o poderei assumir como estorvo ou adversário. Efetivamente, cremos que a nossa existência se concretiza segundo o padrão da nossa resposta à contingência do outro, no modo como o acolho e como lhe disponho os meios. É, irremediavelmente, no modo como se trata os que sofrem (física ou emocionalmente) que se volve pessoa responsável. Ainda mais responsabilidade se exige, por outro lado, quando se trata de pessoas cuja dignidade está em causa.³³⁸ As pessoas que vivem a condição de refugiado estão incluídas neste grupo, uma vez que a sua dignidade, não raras vezes, é desconsiderada.

Assim, julgamos que a afinidade para com o próximo, enquanto pessoa, ultrapassa a pura dimensão dialógica. É que o encontro com o divino cruza-se com a reciprocidade para com o semelhante. Assim, “o Outro metafísico é outro de uma alteridade que não é formal [...] de uma alteridade anterior a toda a iniciativa, a todo o imperialismo do Mesmo; [...] O absolutamente Outro é Outrem; não faz número comigo. A coletividade em que eu digo tu ou nós não é um plural de eu”³³⁹. Efetivamente, podemos assegurar que o rosto do outro, intangível e sublime, transforma-se numa ética. Por via do mistério da Trindade, assume-se a responsabilidade ilimitada no cuidado pelo e para com o outro.³⁴⁰

³³⁸ A configuração do ser pessoa assume a sua infinitude no momento em que se assume responsabilidade ética para com o próximo, na vivência concreta da alteridade. O filósofo desta nova práxis garante que o ser-para-o-outro relaciona-se com um saber-saber, saber-ser e saber-fazer morais. Naturalmente, as figuras do órfão, da viúva e do estrangeiro, espelhos e personificação da alteridade, são reveladoras da vulnerabilidade e da necessidade que se tem do *outro*. O “ser que se apresenta nele vem duma dimensão mais alta, uma dimensão de transcendência onde ele se pode apresentar como estranho, sem se me opor, como obstáculo ou inimigo. Além disso, porque a minha posição consiste em poder responder a esta miséria essencial do outro, em encontrar recursos. O Outro que me domina na sua transcendência é também o estrangeiro, a viúva e o órfão, a quem eu sou obrigado”. Emmanuel Lévinas, *Ética e Infinito-diólogos com Philippe Nemo*, trad. João da Gama (Lisboa: Edições 70, 1982), pág.193.

³³⁹ Emmanuel Lévinas, *Totalidade e infinito*, trad. José Pinto Ribeiro (Lisboa: Edições 70, 2000), pág. 26.

³⁴⁰ A este propósito, convém relembrar: “o outro não será para o sujeito o equivalente de um objeto, de um saber, [...] e é justamente essa impossibilidade de reduzir, converter, anular, [...] que faz da aventura da alteridade uma aventura [...] infinita, sem regresso possível”. Manuel Afonso Costa, “O problema da Alteridade em Emmanuel Lévinas”, in *Cultura*, 2ª série, volume 11 (Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 1999), pág. 434.

No epicentro desta questão está a certeza de que só se alcança identidade do eu, o verdadeiro eu, no serviço prestado pelo bem do outro. Tal é particularmente patente nas situações de maior vulnerabilidade: acolher a limitação humana é imperativo categórico para a realização do eu. Neste sentido, ser responsável pelo próximo, débil e oprimido, volve-se ato singular e um modo de ser, onde a pessoa se realiza enquanto sujeito na relação com o mundo envolvente. Por outras palavras, e seguindo de perto o pensamento de Ricoeur, o compromisso assume-se como analogia da ipseidade com a alteridade e excede qualquer relação de impassibilidade, uma vez que a estrutura do “si mesmo” e do “outro” se concretiza a partir da reciprocidade entre os dois términos.³⁴¹

O cuidado para com o indigente requer preocupação e interesse. Sugere-se assim a dedicação ao mais vulnerável com o fim último de mitigar e/ou sanar as injustiças humanas.³⁴² Estamos em condições de garantir que a inteligibilidade do eu, na escuta atenta do outro, permite participar e ser. Esta resposta requer uma precedência, prioridade e anterioridade do próximo, reconfigurando o protagonismo do eu e fazendo-o regressar à simples condição de recetor da sua interpelação.³⁴³ Neste sentido, passaremos a abordar a contingência humana e a sua busca de sentido. Faremos uma proposta baseada na tradição bíblico-cristã da hospitalidade. E, por fim, abriremos portas para uma resposta que começa já no agora.

5.1. A vulnerabilidade da vida humana e a busca de sentido

O tópico da vulnerabilidade humana inquieta-nos enquanto pessoas marcadas pela nossa condição de debilidade.³⁴⁴ De facto, somos interpelados diariamente com esta questão nuclear: como poderá o ser humano situar-se diante da sua finitude, conferindo sentido à sua existência? Por outras palavras, o confronto com a finitude e as experiências limite, a doença e a morte, suscita uma reação humana.

³⁴¹ Cf. Paul Ricoeur, *Soi-même comme un autre* (Paris: Editions du Seuil, 1990), pág. 15.

³⁴² A este respeito, Kierkegaard torna-se o precursor da ética do cuidado. Ele deixa claro que o interesse e o cuidado pelo outro contrapõe-se ao que ele afirma ser a objetividade desmesurada da filosofia e da teologia. Cf. Sören Kierkegaard, *O desespero humano: doença até à morte*, trad. Adolfo Monteiro, 6ª edição (Porto: Livraria Tavares Martins, 1979), pág. 234.

³⁴³ Esta interpelação é “convite [...individual...] a abrir-se a uma nova vida, início de um êxodo que o encaminha para um futuro inesperado” Franciscus PP, *Litterae Encyclicae «Lumen Fidei»*, nº 9.

³⁴⁴ Neste sentido, perfilhamos a perspetiva de que a vulnerabilidade “significa fraqueza ou debilidade do ser. [...] É a não necessidade de ser, o não ter que ser, o não ser dono do seu próprio ser. [...] Por isso...] implica um ter de ser doado por outrem”, sendo o ser humano contingente, isto é, marcado por essa finitude. Jorge Coutinho, *Caminhos da razão no horizonte de Deus* (Coimbra: Edições Tenacitas, 2010), pág. 153.

Sabemos, todavia, que a melhor resposta à vulnerabilidade da vida humana está numa relação assimétrica. O Outro emerge como “um ser apartado da totalidade e da História, não é nosso semelhante, mas um que vem da outra margem, primitivamente um estrangeiro de quem me faço próximo e com o qual inauguro uma relação assimétrica”³⁴⁵, pois, estando próximo e longínquo, só me é alcançável pela presença do seu rosto onde está circunscrito o mistério do infinito. A relação é sempre a três: eu, outro e infinito. Ao acolher o outro, o infinito atinge o eu.

O sentido da existência humana, vulnerável e dependente, assume contornos de apelo. Por isso, se até ao momento falamos de compromisso no acolhimento do outro, agora teremos que perfilhar a conceção de uma disposição natural do ser humano para acolher, anterior a qualquer compromisso. Trata-se de uma responsabilidade vivencial que não se esgota em códigos ou princípios éticos. Assim, o encontro caracteriza-se como inevitabilidade da valorização e/ou promoção do outro, débil e oprimido, ou seja, “traduz-se em preocupação esmerada, em fidelidade”³⁴⁶.

À aceitação da vulnerabilidade acresce o reconhecimento da pessoa como ser finito/contingente, o que exprime a natureza comum da corporeidade, nunca compaginável a um objeto mundano, manipulável e que possa ser descartado. Analogicamente, e seguindo de perto o itinerário bíblico do Bom Samaritano (*Lc* 10, 25-37), o indefeso na berma da estrada é “rosto” despojado e desfigurado de Cristo. Naturalmente, acreditamos que Ele é realidade que me interpela, na medida em que fico ao nível do que O acolheu.

Efetivamente, o ser humano não pode purgar-se da nomeação suplicadora do “rosto” do outro-sujeito.³⁴⁷ O sentido dado à existência, vulnerável e dependente, outorga-se no amor verdadeiro e responsável pelo outro. Por essa razão, o sentido descentraliza-nos, numa permanente dinâmica de procura. Ocorre uma dialética entre recolhimento e acolhimento, expressa, por um lado, na recentragem do eu, por outro, no descentramento do eu que se abre ao *cosmos* e ao outro. Com efeito, acreditamos estar longe de ser pessoas nómadas e solitárias, distante dos outros; antes seres recíprocos. É na mediação (relação do eu com os outros) que descubro o sentido da presença humana

³⁴⁵ Emmanuel Lévinas, *Totalidade e infinito*, trad. José Pinto Ribeiro (Lisboa: Edições 70, 2000), pág. 81.

³⁴⁶ Joseph Gevaert, *El problema del hombre: introducción a la antropología filosófica*, trad. Alfonso Ortiz, 9ª edição (Salamanca: Sígueme, 1993), pág.96.

³⁴⁷ A este respeito, Leonardo Boff considera que este sair de si e encontrar-se com o outro é um sinal indelével da identidade de todo o ser humano e, deste modo, o cuidado deve ser assumido como valor universal para a sociedade. De facto, “estamos perante uma atitude fundamental, de um modo de ser mediante o qual a pessoa sai de si e centra-se no outro com desvelo e solicitude”. Leonardo Boff, *Saber cuidar. Ética do humano – compaixão pela terra* (São Paulo: Vozes, 1999), pág. 91.

e da minha própria existência, viabilizando a possibilidade de construir e reconfigurar oportunamente esse sentido.

A contingência humana inclui o desafio da busca de sentido. A este respeito, é possível falar sobre o sentido formal da existência comum, partilhada, ainda que cada sujeito, no seu conteúdo, lhe outorgue a sua especificidade. Por outras palavras, “todos os membros da sociedade [...] devem aceitar o princípio essencial da unidade da humanidade e o ideal que lhe está associado, o da cidadania do mundo”³⁴⁸.

Contrariamente, a violência e/ou a rejeição da pessoa em situação vulnerável, e em especial de refúgio, prevalece quando estão ausentes referências à alteridade e à dádiva, quando se declina a participação do outro. O imperialismo dos soberbos, dos que fecham as portas, dos que limitam a travessia das fronteiras, forja novos tiranos, desrespeitando os novos mártires de um sistema político e social que não confere sentido às existências de quantos procuram o reconhecimento da sua dignidade. Assim, nos nossos dias, assistimos a uma anulação das diferenças, procurando impor a homogeneização de ideologias políticas e culturais.³⁴⁹

O encarnar do outro, ou seja, o “com-sentir”, confere sentido às experiências sociais, culturais e espirituais. Note-se que, no encontro com a alteridade, redescobre-se o eu: ser com e para o outro. Acreditamos que aqui reside o sentido autêntico da vida. Depreendemos que a pessoa fechada sobre a mesmidade, encerrada sobre si, tomando-se centro do mundo, reduz as suas experiências a visões despóticas, orientadas para ter e nunca no ser, razão pela qual o ser humano vive desencantado com o *cosmos* e atravessa o deserto do vazio. Para Charles Taylor, o desencantamento do mundo advém da “destruição do antigo *cosmos* encantado”³⁵⁰.

Hoje em dia, para além do racismo e xenofobia vigentes no drama da condição das pessoas em refúgio, podemos falar de um antissemitismo, presente no repúdio pelo que se desconhece do outro, pela proximidade e mistério da interioridade do próximo. Tudo isto ocorre com a multiplicação de preconceitos. A via de superação está, primeiramente, em reconhecer, aceitar e amar aquilo que é ignóbil no nosso ser, para assim não julgarmos desprezível o que há no outro.³⁵¹

³⁴⁸ Arthur Lyon Dahl, *O princípio Ecológico*, trad. Teresa Coelho (Lisboa: Instituto Piaget, 1996), pág. 252.

³⁴⁹ Cf. João Duque, *O excesso do Dom* (Lisboa: Alcalá, 2004), pág. 9.

³⁵⁰ Charles Taylor, *A Era Secular*, Instituto Piaget, Lisboa 2012, pág. 73

³⁵¹ Por outro lado, pela relação com a alteridade disponho-me a ser “responsável por outrem sem esperar a recíproca, ainda que isso viesse a me custar a vida”. Emmanuel Lévinas, *Ética e Infinito-diálogos com Philippe Nemo*, trad. João da Gama (Lisboa: Edições 70, 1982), pág. 74.

De salientar, todavia, que este ensaio/projeto jamais estará completo. A procura da plena realização pessoal é quotidianamente atualizada. A relação com os outros, a abertura e a dádiva, encontram sentido, não só porque seguem o apelo exterior que vem dos outros, como também porque acompanha o apelo interior que eclode na própria pessoa. Para encontrar sentido na minha existência, preciso de amor e de me sentir amado. No dizer de Erich Fromm, a mais profunda carência do ser humano está na necessidade de superar a sua separação, de deixar a prisão em que está só e realizar a união.³⁵²

A disposição do sujeito para e com a alteridade assume o modo de uma solidariedade universal. Esta garante a reciprocidade entre um eu e um próximo, mediada pela bondade. Na verdade, o sentido da existência passa pelo querer bem ao outro, independentemente dos seus traços fisiológicos, emocionais e culturais. É neste sentido que se poderá colaborar na pertença à comunidade e na realização plena do indivíduo. Só assim se estabelecem pontes que permitirão o desenvolvimento integral do outro, numa “manifestação das diferenças não mais entendidas como desigualdades, mas como riqueza da única e complexa substância humana”³⁵³.

O protótipo de solidariedade foi mote para se engendrar as grandes leis de assistência social, tendo por base os laços sociais de afetação e afeição, sobre os quais já falamos. Todavia, a solidariedade tem-se transformado, aos poucos, num princípio meramente formal, fortemente presente no discurso das mais diversas instituições e individualidades civis e religiosas. Ora, por forma a contrariar esta direção, acreditamos que a proposta bíblica de “hospitalidade” poderá acrescer como elemento primordial à gestão da crise nas relações humanas, e em particular nas relações tecidas com as pessoas que vivem a condição de refugiado.

5.2. *Acolher a vulnerabilidade - a hospitalidade*

Ao longo do nosso trabalho, afirmámos que o ser humano só o é enquanto ser em relação, ser de reciprocidade e identidade com a alteridade. Assim se consolida a hospitalidade na vivência humana. De facto, a hospitalidade é, exclusivamente,

³⁵² Cf. Erich Fromm, *A arte de amar*, trad. Joana Neves, 1ª edição (Cascais: Pergaminho, 2002), pág. 22.

³⁵³ Leonardo Boff, *Saber cuidar. Ética do humano – compaixão pela terra* (São Paulo: Vozes, 1999), pág. 140.

corolário da Humanidade.³⁵⁴ Ela materializa-se quando o forasteiro, na sua identidade, deixa de ser visto como inimigo/ameaça e passa a ser um hóspede.

A hospitalidade é um fenómeno complexo, cuja significação é subtil e que é, por isso mesmo, difícil de descrever e circunscrever de forma clara. Por ser em si algo de bom, ela encontra-se em todas as culturas, nos mais diversos contextos. A sua presença nos mais diferentes setores (sociais, políticos, culturais e religiosos) permite-nos corroborar a sua importância antropológica e ontológica. Na sua multiplicidade, assumimo-la como uma expressão humana e da amizade entre os sujeitos.

As definições dadas pelos glossários não fazem jus a esta complexidade. Ao contrário do que seria espectável, deparamo-nos com definições reducionistas: “acto de acolher um estrangeiro”³⁵⁵. Estamos diante de um ato mas também da sua qualificação. Por isso, podemos assegurar tratar-se de uma responsabilidade e de um cuidado entre os seres humanos.

Numa perspetiva crente, “a hospitalidade é a virtude que nos permite superar a estreiteza dos nossos próprios medos e abrir as nossas casas ao desconhecido, com a intuição de que a salvação vem até nós sob a forma de um viajante cansado”³⁵⁶. A hospitalidade corresponde ao cuidado/diligência necessária para com os caminhantes, ainda mais, para com aqueles e aquelas que passam por carências.³⁵⁷ Naturalmente, este horizonte traça o modelo de acolhimento para com as pessoas que vivem a condição de refugiado, não só por estarem deslocados das suas referências nacionais como também por se encontrarem sob condições de necessidade extrema.

Desde sempre, o ser humano é descrito como *homo viator* (expressão modelar e aplicada em muitos documentos para se falar do ser humano), ou seja, o indivíduo é-o no caminho, e em viagem constrói a sua identidade na relação com os outros.³⁵⁸ A este respeito, Leonardo Boff afirma que “a hospitalidade é por excelência a virtude dos

³⁵⁴ Nos vínculos humanos, “o amor é uma atitude, uma orientação de carácter, que determina a relação de alguém com o mundo como um todo, e não para com um objeto de amor”. Erich Fromm, *A arte de amar*, trad. Joana Neves, 1ª edição (Cascais: Pergaminho, 2002), pág. 40.

³⁵⁵ AA.VV., “Hospitalidade”, in *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea - Academia das Ciências de Lisboa*, volume 1º (Lisboa: Editorial Verbo, 2001), pág. 2874.

³⁵⁶ Henri Nouwen, *O curador ferido: O mistério na sociedade contemporânea* (Pior Velho: Paulinas Editora, 2010), pág. 107. Esta obra é considerada por muitos como a melhor do autor, tendo profundas reminiscências antropológicas para a sociedade atual.

³⁵⁷ Numa perspetiva crente, o “único em Jesus de Nazaré é a sua santidade e a sua maneira de se comunicar aos outros”. Trata-se de Alguém que alimenta a vida na relação profunda com o próximo, numa hospitalidade única e que propõe a todos que O sigamos. Christoph Theobald, *Le christianisme comme style - Une manière de faire de la théologie en postmodernité*, volume 2º (Paris: Les Éditions du Cerf, 2007), pág. 822.

³⁵⁸ Sugerimos uma dessas referências: Gabriel Marcel, *Homo viator: introduction to a metaphysic of hope*, trad. Emma Craufurd (New York: Harper Torchbooks, 1962).

nómadas, migrantes e peregrinos. De certa forma, todos somos peregrinos, pois somos viandantes pelos caminhos da vida e frequentemente estamos às voltas como estrangeiros, pedindo hospitalidade. Sem hospitalidade, as pessoas, as comunidades e os povos não alimentam entre si nenhuma forma de reciprocidade, nem reforçam laços da paz e de amizade³⁵⁹. A proximidade do outro impele à hospitalidade, sempre mediada pela relação de reciprocidade. Esta experiência comporta a construção da nossa identidade pessoal na relação com o outro, nunca concluída.

Naturalmente, e tendo já sido referidos, neste estudo, os pontos de maior vulnerabilidade da pessoa, percebemos que ao longo da sua vida, o ser humano tem a oportunidade de ser, ora, promotor da hospitalidade, ora, recetor da mesma. A pessoa é interpelada diariamente a ser hospitaleira. Acreditamos que, atualmente, esta experiência desenvolve-se no respeito pela integridade física e emocional do outro, em desejar o bem-estar e o bem comum. A inviolabilidade/imutabilidade da “dignidade humana” passa também pela experiência da hospitalidade. Quanto a nós, este raciocínio pode ser sintetizado da seguinte forma: a hospitalidade diz que “não tenho poder sobre o outro”³⁶⁰, aquele que vem ao encontro do eu ou de quem o eu se aproxima.

Tal como com a dignidade, marca de respeito e valorização do outro, também a hospitalidade acolhe a diferença, reconhecendo-a e homenageando-a. Afinal, a hospitalidade é uma autenticação dos direitos e deveres do cidadão, contrariando as tendências de repulsa e/ou resistência à pessoa que surge inesperadamente e que nos suplica. No nosso entender, o drama das pessoas em situação de refúgio seria solucionado com a assunção de uma hospitalidade iminentemente humana, que se aplicaria a outros contextos, assumindo inclusive uma dimensão ecológica.³⁶¹

A hospitalidade é princípio nuclear e guia para quem anseia pela verdade. Se antes falávamos de uma ética do cuidado e da responsabilidade, agora podemos falar de uma ética da hospitalidade.³⁶² Tal como a responsabilidade e o cuidado são universais e

³⁵⁹ Leonardo Boff, *Saber cuidar. Ética do humano – compaixão pela terra* (São Paulo: Vozes, 1999), pág. 178.

³⁶⁰ Emmanuel Lévinas, *Totalidade e infinito*, trad. José Pinto Ribeiro (Lisboa: Edições 70, 2000), pág. 76.

³⁶¹ Devemos reconhecer que “o Deus da Aliança confiou a vida de cada homem ao homem, seu irmão, segundo a lei da reciprocidade no dar e no receber, no dom de si e no acolhimento do outro”. Mas esta hospitalidade também deve estar presente na administração ecológica da natureza, rumo a uma espiritualidade mais humana. Joannes Paulus PP. II, *Litterae encyclicae «Evangelium Vitae»*, nº 76.

³⁶² Esta ética da hospitalidade excede o simples dever. “Se eu pratico a hospitalidade por dever, esta disponibilidade de pagamento não é uma hospitalidade absoluta”. Isabel Varanda, “A inclusão do diferente. Na esteira do Ano Europeu da pessoa com deficiência”, in *Theologica XXXIX* (Braga: Universidade Católica Portuguesa, 2014/1), pág. 87.

incontestáveis, também a hospitalidade é ecuménica. A relação entre sujeitos já não é de domínio ou vassalagem, antes é abertura à comunicação.

Deste modo, o acolhimento refaz-se na união simétrica entre relação e comunicação. Por outras palavras, a gestualidade e a verbalização são veículos expressivos dessa hospitalidade. Para aí chegarmos, há todo um caminho de acolhimento do outro, naquilo que é a pessoa de cada um. De facto, acolher o outro supera a mera contemplação, afigurando-se como dádiva: o eu oferece o seu mundo. A solicitude está em sair da mesmidade e ir ao encontro daquele que se faz próximo, numa iniciativa que prevê o auxílio e o contacto, ou seja, a comunicação. A este nível, a própria linguagem é hospitalidade: “que a responsabilidade como resposta seja o prévio dizer; que a transcendência seja a comunicação, implicando [...] o dom”³⁶³.

Na nossa perspetiva, a comunicação é fator determinante na hospitalidade, sem a qual a última não se dá.³⁶⁴ Por isso, comunicação e hospitalidade são significativas na medida em que relatam a textura das vidas pessoais e comunitárias. Em última instância, a comunicação favorece a relação entre sujeitos e a hospitalidade enlaça e sedimenta essa relação.

Por isso, os lugares e os tempos de encontro são determinantes para se efetivar a hospitalidade. O texto bíblico assim o sustenta com a descrição dos movimentos e espaços habitados pelos discípulos de Emaús (*Lc 24,13-25*). Veja-se que o relato ocorre em caminho, numa caminhada feita em grupo (em relação) e, depois do diálogo/comunicação, estabelecem-se cláusulas para a hospitalidade, uma hospitalidade que não se fica somente pelo entrar mas que se concretiza à mesa, na partilha do pão. Quanto a nós, esta narrativa impele todo o ser humano a abrir as portas da sua casa, não só ao estrangeiro, mas também ao outro absoluto, incógnito e desconhecido. Esta hospitalidade supera a mera execução das leis civis, que determinam e consagram o direito de asilo, pois estamos perante uma hospitalidade incondicional e absoluta. O Sumo Pontífice emérito, Bento XVI, afirma que “daremos demasiado pouco, se dermos apenas matéria. [...] A partir do nosso íntimo, [...] devemos [...] aprender de novo o risco da bondade; só seremos capazes disso, se nós mesmos nos tornarmos interiormente bons e se tivermos também o olhar capaz de individuar o tipo de serviço, que, no meu

³⁶³ Emmanuel Lévinas, *De Deus que vem à ideia*, trad. Pergentino Pivatto (Petrópolis: Vozes, 2002), pág. 32.

³⁶⁴ Veja-se que a própria diversidade linguística nos situa no poder da comunicação. Não será por acaso que se apelida o estrangeiro como aquele ou aquela que não domina a língua do país de acolhimento.

ambiente e na área mais alargada da minha vida, me é exigido, me é possível e consequentemente também me é confiado como tarefa”³⁶⁵.

O ato de hospedar leva-nos ao espaço físico da casa, espaço a habitar e a partilhar. Com efeito, a habitação é local nobre para um acolhimento mútuo. Naturalmente, a hospitalidade sensibiliza todos quanto nela estão comprometidos. É neste espaço já conquistado e habitado que se confessam alegrias e deceções, reinventando-se a familiaridade. Dentro da habitação intensificam-se, dia-a-dia, a relação e a proximidade, vivendo-se a vida humana segundo o modelo de hospitalidade.

Nos nossos dias, e segundo Tolentino Mendonça, teólogo português, há um caminho difícil que deve ser percorrido: “há um trabalho a fazer para passar do apego narcisista a uma idealização da vida, à hospitalidade da vida como ela nos assoma, sem mentira e sem ilusão, o que requer de nós um amor muito mais rico e difícil”³⁶⁶. Somos da mesma opinião. Há um longo caminho a percorrer. De outro modo, toda a sociedade seria hospitaleira no acolhimento às pessoas que vivem a condição de refugiado. É um imperativo acolher o outro como dádiva: isso começa já no presente.

5.3. *A realização da hospitalidade no presente*

A abertura do ser humano à alteridade, presente no rosto do outro, e a sua consequente responsabilidade/hospitalidade não se esvazia nas afinidades interpessoais. De facto, o modo como o eu convive com o próximo é uma também via de relação com o *cosmos*. Naturalmente, a ética do cuidado e da hospitalidade para com o outro pressupõe o empenho na administração da natureza e/ou do meio ambiente, nos quais o ser humano se desenvolve enquanto pessoa. No dizer de Moltmann, “a sociedade humana [também] tem de estar em sintonia com o meio natural, [comportando o respeito à] capacidade de regeneração da natureza e a acompanhar os seus ciclos”³⁶⁷.

Por esse motivo, o cuidado e a hospitalidade antecipam o ser humano para a compromisso de zelar pelo desenvolvimento integral do humano, mas também pela sustentabilidade do planeta.³⁶⁸ Entrevemos uma ética comunitária de responsabilização

³⁶⁵ Joseph Ratzinger, *Jesus de Nazaré - parte II*, trad. José Jacinto Farias, 2ª edição (Lisboa: A Esfera dos Livros, 2007), pág. 255.

³⁶⁶ José Tolentino Mendonça, *A mística do instante – o tempo e a promessa* (São Paulo: Paulinas Editora, 2014), pág. 112.

³⁶⁷ Jürgen Moltmann, *Dios en la creación – Doctrina ecológica de la creación*, trad. Victor Lapera (Salamanca: Sígueme, 1987), pág. 60.

³⁶⁸ A este propósito, podemos afirmar que a realização do humano contempla-o enquanto ser com e para os outros, situado no mundo. Por isso, “não aceitamos que o económico se separe do humano, nem o desenvolvimento das civilizações em que ele se inclui. O que conta para nós, é o homem, cada homem,

universal que confere ao presente uma esperança. Estamos perante, na verdade, uma mudança paradigmática. Se, até bem pouco tempo, éramos apenas responsáveis pelo passado, somos agora responsáveis não só pelo presente como pelo futuro.

Irremediavelmente, ser-se incumbido do presente significa ser agente responsável nos mais diferentes âmbitos: ambiental, social, político e económico.³⁶⁹ Este é também um dos traços da hospitalidade em estudo, designadamente na forma como nos doamos às causas e como administramos os bens/recursos. Este *modus vivendi* e *modus operandi* será exequível com a aguardada ordem entre os elementos que integram o vasto e rico património eternizado no tempo. Entretanto, o amor é sinal indelével de “uma abertura ao outro e uma com-vivência e co-munhão com o outro”³⁷⁰. Apesar destas inquietações estarem fora do âmbito deste nosso trabalho, merecem todavia uma breve referência, na medida em que poderão ajudar a implementar uma ação mais concertada e eficaz no presente.

Se recentemente as repercussões negativas das ações humanas não eram tão visíveis, nos nossos dias, em cada canto, são observáveis os danos sobre o planeta e os seres que o habitam.³⁷¹ Assim, a responsabilidade humana que anteriormente procurámos salientar poderá funcionar como elemento na preservação do meio ambiente. Esse zelo pelo *cosmos* implica um registo afetivo, de acolhimento e de hospitalidade para com tudo, inclusivamente para as pessoas que se encontram em refúgio. Em última instância, é necessário vigorar o respeito e o cuidado para com as debilidades humanas, e assim corrigir as ameaças mundanas.

A ação prejudicial humana no *cosmos* ditou uma nova época, que muitos investigadores não cessam de apelidar como a era do antropoceno.³⁷² Ora, a melhor forma de superarmos isto estará numa ética do agir que não seja exclusivamente

cada grupo de homem, até chegar à humanidade inteira”. Louis Joseph Lebret, *Dynamique concrete du développement* (Paris: Les Éditions Ouvrières, 1961), pág. 28. A tradução de todas as citações de origem francesa serão da nossa responsabilidade.

³⁶⁹ Neste sentido, o ser humano “deve reduzir desigualdades, combater discriminações, libertar o homem da servidão, torná-lo capaz de, por si próprio, ser o agente responsável do seu bem-estar material, progresso moral e desenvolvimento espiritual” Paulus PP. VI, *Litterae Encyclicae «Populorum Progressio»*, nº 34.

³⁷⁰ Leonardo Boff, *Saber cuidar. Ética do humano – compaixão pela terra* (São Paulo: Vozes, 1999), pág. 111.

³⁷¹ Os últimos retratos de uma humanidade dilacerada e ferida pelo desrespeito corroboram a conceção de que “uma massa impotente de recursos monetários, naturais e humanos está a ser desviada do seu caminho racional para alimentar esta febre enlouquecida de um sábado-noite sem domingo de ressurreição”. Juan Ruiz de la Peña, *Teología de la creación* (Salamanca: Sal Terrae, 1996), pág. 187.

³⁷² É um termo usado por alguns cientistas para descrever o período mais recente na história da Terra, e assim relatar os efeitos da ação humana sobre a mesma. O biólogo Engene Stoermer cunhou, originalmente, o termo, mas foi o químico Paul Crutzen que o reinventou e o popularizou.

antropocêntrica, mas que se estenda à natureza, na medida em que a continuidade da última permite a continuidade da primeira.

Em termos práticos, seria desejável a persistência de comunidades ecuménicas, hospitaleiras, abertas à pluralidade, bem diferente das comunidades impenetráveis e inacessíveis que, ao invés de construírem pontes de enriquecimento cultural, erguem muros, tornando-se comunidades insuladas e autossuficientes. Esta é uma condição *sine qua non*: “abrange também o mundo nas realidades da economia e do trabalho, da sociedade e da política, da técnica e da comunicação, da comunidade internacional e das relações entre as culturas e os povos”³⁷³. Só assim nos deixaremos tocar pelo rosto do outro, que nos é estrangeiro. Por via dessa afetação o eu desenvolve afinidade pelo seu rosto, acolhendo-o no seu ser para depois lhe conceder a hospitalidade no seu lar.

Biologicamente, o eu existe num agregado molecular, tornando-se assim numa unidade. Todavia, não é o eu que se unifica, pois não é chave hermenêutica de si mesmo. É em relação que se descobre enquanto pessoa. A ordem do agir está confinada ao outro, este último reclamando do eu um compromisso social e político na gestão dos bens.³⁷⁴

Atualmente, é preciso instaurar uma nova ordem mundial e social, onde todos detenham direitos iguais, de forma distinta do que acontece na atualidade, onde os direitos são violados em diversas regiões. É fundamental implementar um paradigma de solidariedade que encontre reminiscências na hospitalidade. Torna-se indispensável uma nova ordem mundial plural, onde se viva uma multiplicidade reconciliadora das diferentes culturas.

Não nos podemos arredar de “uma nova ordem mundial, baseada na igualdade entre homem e mulher; uma nova ordem mundial promotora de paz, uma comunidade de povos, onde todos contribuam solidariamente para o bem dos outros; uma nova ordem mundial, atenta à natureza e uma nova ordem mundial ecuménica”³⁷⁵ que a todos

³⁷³ Pontifício Conselho “Justiça e Paz”, *Compêndio da Doutrina Social da Igreja* (São João do Estoril: Principia, 2005), nº3.

³⁷⁴ Também numa dimensão crente, “a fé, ao revelar o amor de Deus criador, faz-nos olhar com maior respeito para a natureza, fazendo reconhecer nela uma gramática escrita por Ele e uma habitação que nos foi confiada para ser cultivada e guardada, ajuda-nos a encontrar modelos de progresso, que não se baseiam apenas na utilidade e no lucro mas consideram a criação como dom, de que todos somos devedores; ensina-nos a individuar formas justas de governo, reconhecendo que a autoridade vem de Deus para estar ao serviço do bem comum”. Franciscus PP., *Litterae Encyclicae «Lumen Fidei»*, nº 55.

³⁷⁵ Hans Küng, *Projecto para uma ética mundial*, trad. Maria Luísa Meliço (Lisboa: Instituto Piaget, 1996), pág. 92.

possa congregar e unir, ainda mais as pessoas que vivem a condição de refugiado e se encontram deslocadas dos seus territórios de origem.

A nossa *aldeia global* está longe de ser espelho de uma sociedade comum, onde se estabeleçam novas afinidades e predomine a comunhão fraterna, em que a solidariedade e a hospitalidade sejam reforçadas na construção de um mundo sustentável. Este projeto não é para o futuro, começa no aqui e agora, ou seja, o seu exórdio é o presente.

Não se duvide, pois, que a perspectiva de uma harmonia originária acalenta a humilde crença de uma comunhão entre povos, culturas e comunidades distintas, que se auxiliam mutuamente, comprometendo-se reciprocamente. Só assim, a “reciprocidade de consciências é pedra angular à solidariedade de salvação, numa estrada para mais luz, mais liberdade, mais dignidade”³⁷⁶.

6. Síntese

Ao longo deste capítulo abordámos a forma como as comunidades concebem e outorgam acolhimento às pessoas que se encontram sob a condição de refugiado dentro de limites cronológicos e geográficos mais soltos. Constatámos que, ainda que existam sociedades e pessoas resistentes à fraternidade enquanto modelo de aproximação entre o eu e o outro, a consciência de que estas pessoas merecem a máxima atenção, cuidado e hospitalidade deve estar sempre presente.

Numa sociedade alheia às reais exigências da existência humana, na qual se procura a fruição de desejos imediatos, as pessoas mais indefesas, nas quais incluímos as que vivem a condição de refugiado, veem-se privadas de proteção, de segurança e de dignidade. São estes que acabam por suportar os impactos, diretos e indiretos, dos diversos acontecimentos do mundo.

À luz de alguns excertos bíblicos, veterotestamentários e neotestamentários, o estrangeiro é aquele que se aproxima e merece da nossa parte toda a disponibilidade para ser acolhido, dispondo dos nossos bens em prol do seu bem-estar. O forasteiro ocupa um lugar central na vida das comunidades cristãs, uma vez que é para os cristãos sinal de diversidade, a partir da qual se constrói a unidade e a comunhão. Ao percorrer a Sagrada Escritura encontramos inúmeras passagens que nos falam da hospitalidade para

³⁷⁶ Bernhard Häring, *Teologia moral para o terceiro milénio*, trad. Roque Frangiotti (São Paulo: Edições Paulinas, 1991), pág. 47.

com o peregrino, o estrangeiro. A práxis cristã passa, assim, por três atitudes: acolher, defender e incorporar.³⁷⁷

Por seu turno, o estatuto das pessoas que vivem a condição de refugiado nem sempre foi compreendido da mesma forma. Na verdade, verificou-se, ao longo dos diferentes períodos civilizacionais, uma flutuação, nem sempre se aplicando o mesmo princípio para resolver este drama, que afeta famílias inteiras. Trata-se de cidadãos que partem das suas terras de origem à procura de melhores condições de vida. Paradoxalmente, mesmo vivendo nós em excelentes condições materiais de vida, verificamos situações deploráveis contra a “dignidade humana”, onde pessoas na condição de estrangeiros e/ou imigrantes são desacreditadas e aquelas que vivem a condição de refugiado são abandonadas. São estes os marginalizados da sociedade, apesar das advertências que as instituições internacionais fazem, em particular a Igreja.³⁷⁸

Através da abordagem às diferentes Mensagens para o Dia Mundial do Migrante e do Refugiado, constatámos a evolução deste problema no século XXI. Na verdade, o teor destes documentos deixa claro a abrangência do fenómeno, que não só separa famílias, como põe em risco a vida de muitos jovens desprotegidos, sem o mínimo para a sua sobrevivência. O drama aqui descrito leva-nos a crer que estamos longe de uma solução concertada e honesta que faça frente aos problemas atuais.

No sentido de compreender uma resposta consolidada, atestámos a relação como realidade identitária do ser pessoa. É precisamente dessa afinidade que o ser se constrói e sem a qual não é nada. O rosto do outro implora cuidado, acolhimento e acompanhamento. Nesse sentido, na medida em que o eu se abre ao próximo, sente-se responsável pelo seu bem-estar, procurando muni-lo de tudo quanto ele está privado. Com efeito, a responsabilidade sobre a alteridade é patente, devendo ser motivo de inspiração para condutas do eu.

Em termos bíblicos, esta proposta de responsabilidade está representada no imperativo da hospitalidade. Com coordenadas específicas, ela requer da parte dos

³⁷⁷ Nesta tríplice ação humana centra-se a certeza de uma resposta autêntica ao drama dos que vivem a condição de refugiado. Aliás, através dos promotores desta tríplice ação percebemos que “Deus quer continuar a manifestar o Seu amor à humanidade”. Yves Congar, *Na Igreja deste tempo*, trad. José Barata Moura (Lisboa: União Gráfica, 1969), pág. 101.

³⁷⁸ Ora, “nunca a humanidade teve tanta necessidade de solidariedade efectiva e de acções conjugadas para fazer face aos numerosos perigos que a assediam; perigos gigantescos nascidos dos avanços da ciência, da tecnologia, da demografia e da economia, e que ameaçam aniquilar [...] tudo o que foi construído”. Amin Maalouf, *Um mundo sem regras*, trad. Carlos Aboim de Brito, 3ª edição (Lisboa: Difel, 2009), pág. 273.

agentes uma total dedicação. A sua particularidade está no seu alcance. Enquanto proposta teológica, ajuda a compreender a vulnerabilidade não como um fim, mas como um meio para buscar sentido para a nossa existência. E o benefício é de todos, porque todos se sentem realizados. Aliás, o melhor modo de alcançar essa realização situa-se na preferência pela ação concreta no presente, não se ficando refém do que ainda está por vir.

Esta grande dinâmica confina-se a práticas comunitárias, como sendo o abrigar, o socorrer e o dar proteção a pessoas providas dos diferentes tipos de migrações. Na verdade, são pessoas que abandonam as suas origens, movidas pelo sonho de uma vida melhor. Embora o comodismo e o egocentrismo teimem em permanecer, consideramos ser possível uma maior consciência social e política para a realidade do acolhimento: basta juntar “à competência técnica necessária [...os...] sinais autênticos de amor desinteressado”³⁷⁹.

O drama de muitos indefesos e o grito de outros inúmeros seres humanos é o grito do próprio Cristo que suplica justiça e paz.³⁸⁰ Este drama e grito chega até nós pela tradição bíblica, demonstrando a necessidade de acolhimento como dádiva do amor de Deus, prática a ser sempre atualizada nas comunidades crentes e não crentes. Para aí chegarmos, consideramos ser imprescindível quebrar preconceitos, medos e inseguranças, e abrir-nos numa atitude autêntica de amor ao outro, reconhecendo a sua dignidade e o seu valor.

A responsabilidade de formar, de descerrar a consciência e o coração do mundo para se viver melhor e no bem é uma premissa atual. A escola assume, nos nossos dias e neste domínio, uma função categórica. Trata-se de um lugar de crescimento humano excecional, notável pelo diálogo com a cultura e o mundo, suscitando encontro com o paradoxal diferente que nos complementa e confere sentido à existência. Nas diversas disciplinas, em função da articulação curricular, procura-se abeirar a sabedoria com o aprimoramento das afinidades humanas. Assim, propomo-nos, no próximo capítulo, submergir na realidade escolar e, no emolduramento da Prática de Ensino Supervisionada, propor a lecionação da unidade letiva “A Dignidade da Vida Humana”,

³⁷⁹ Paulus PP. VI, *Litterae Encyclicae «Populorum Progressio»*, nº 72.

³⁸⁰ Veja-se que o grito do humano implora a urgência de uma resposta entrando, não raras vezes, em confronto com o modo de ser e de viver da comunidade social e cristã, num tempo e espaço histórico. Naturalmente, o cristão, mas também todos os humanos, devem dar “uma resposta plenamente válida para os problemas e as esperanças que a vida põe em cada homem e a cada sociedade”. Joannes Paulus PP. II, *Adhortatio Apostolica Post-synodalis «ChristiFideiles laici»*, nº 34.

refletindo sobre o valor da vida no contexto dos conteúdos de lecionação previstos na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica para o 9º ano de escolaridade.

**Contextualização da disciplina,
projeto e prática da unidade letiva
“A Dignidade da Vida Humana”**

Capítulo III

“A violência destrói o que ela pretende defender:
a dignidade da vida, a liberdade do ser humano.”

(Papa João Paulo II)

Exposta como uma verdade universal, a “dignidade da vida humana” tem uma definição precisa quando se fala acerca do ser humano. É consensual o seu fundamento e justificação no seio da antropologia. Ainda mais, é reconhecida pela comunidade enquanto fundamento da lecionação da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica. Na sua matriz, sendo uma das disciplinas que serve de promoção e divulgação dos princípios humanos, o tópico da dignidade é um dos conteúdos primordiais às sociedades hodiernas.

Se até agora exploramos este conteúdo, sobretudo, do ponto de vista dos seus alicerces filosóficos e antropológicos, chegou o momento de aprofundar algumas considerações com a educação. Por forma a melhor compreender a ocupação desta ciência (ciências religiosas), a sua justificação e a sua importância nos projetos educativos e nas novas práticas pedagógicas, cooperando na génese de instituições de ensino mais resistentes e inclusivas, propomo-nos, neste capítulo, a fazer um ensaio do ensino dos nossos dias, da instituição e do ser mister. Assim, procuraremos refletir sobre o modo de transmissão de saber no âmbito da Educação Moral e Religiosa Católica, não descurando o seu contributo na educação de consciências e personalidades ativas na comunidade.

A este nível, é conhecida a importância da disciplina em causa para a instrução de pessoas, preparando-as construtivamente para o tempo presente. O trabalho desenvolvido em prol de uma sociedade humanista é já marca do seu papel e do seu fundamento. Não obstante, procuraremos compreender em que condições se formam indivíduos que sejam, mais tarde, adultos partícipes na construção de uma realidade mais responsável e autêntica.

Por seu turno, procurando compreender o impacto e o interesse da Educação Moral e Religiosa Católica no ensino, procederemos a um estudo dos programas e/ou currículos, tendo por base a nova oportunidade de autonomia e flexibilidade curricular. Assim, incidiremos sob o contributo das novas estratégias nacionais de educação para o século XXI, aprofundando, especificamente, o papel incontornável da disciplina para a eficiência e competência dos alunos, que lhes permita um crescimento integral, fundamento para que possam discernir acerca do seu próprio futuro.

Ora, a pertinência e fundamentação da Educação Moral e Religiosa Católica reside na premência de uma educação integral que tenha em conta todas as dimensões do ser humano. Os novos currículos certificam os ensaios pedagógico-didáticos, em particular aqueles que têm como finalidade a formação integral do indivíduo.

Deste modo, num primeiro momento, é abordada a pertinência da disciplina nos currículos nos diferentes ciclos de ensino como oferta obrigatória, sem esquecer o propósito de uma educação integral, ainda mais corroborada pela autonomia e flexibilidade curricular. Assim, dada a frequência facultativa à disciplina e observando as diversas interpelações da sociedade hodierna aos jovens de hoje, analisaremos a importância da inovação pedagógica no ensino, promovendo instrumentos educativos atrativos e eficientes, tendo em vista a construção de variadas competências.

Além disso, teceremos ainda apreciações relevantes quanto à vocação do professor de Educação Moral e Religiosa Católica, já que o seu papel é distinto do dos demais professores. Mais do que promover a aquisição de saberes, ele deve conduzir os alunos a uma inculturação dos valores, assumindo-os e fazendo-os representar em sociedade.

Seguidamente, faremos uma exposição dos principais contornos da disciplina quanto à sua importância para o respeito pelo ser humano, ainda mais quando está em causa o reconhecimento da dignidade da vida humana. Desta forma, procuraremos apresentar as ressonâncias destes conteúdos na formação de sociedades humanistas, capazes de respeito pelo ser humano.

Concluiremos com o contexto da Prática de Ensino Supervisionada (PES). Iniciaremos com a contextualização do estabelecimento de ensino e da turma onde decorreu a leção por parte do docente. Terminaremos com a apresentação dos planos de aulas e a sua concretização, não deixando de fazer uma análise crítica ao trabalho desenvolvido.

1. O(s) ensaio(s) pedagógico-didático(s) em Educação Moral e Religiosa Católica

O ensino pode ser assumido como um modo disciplinado de transmissão de conteúdos e que serve de canal educacional e instrutivo entre o ser humano. A educação é, portanto, um veículo primordial na medida em que engloba não só os processos de ensino mas também os de aprendizagem. Por sua vez, este sistema é imprescindível no desenvolvimento das competências e habilidades essenciais ao indivíduo, tendo em vista a sua inserção no sistema social e cultural. Aliás, a importância da educação reside no desenvolvimento pessoal e comunitário: “o que distingue o desenvolvimento do

atraso é a aprendizagem: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e a aprender a ser”³⁸¹.

A este nível, diz-nos José Policarpo que “no contexto actual das nossas escolas, quase todas em regime de co-educação, [...a educação diferenciada...] exige criatividade lúcida e, sobretudo, uma grande atenção à pessoa concreta do educando. [...Veja-se que...] formar é preparar para viver numa sociedade de homens e mulheres, é ajudar a descobrir que viver é conviver”³⁸². O papel da educação está centrado na formação e desenvolvimento de personalidades, uma vez que “o estudo serve para se questionar, para não se deixar anestesiar pela banalidade, para procurar um sentido na vida”³⁸³.

Naturalmente, é incontornável o papel da educação no sentido de explicar “aos jovens o substrato histórico, cultural ou religioso das diferentes ideologias que os possam atrair, tanto na sociedade envolvente, como na escola ou em sala de aula”³⁸⁴. Ao longo dos tempos, a instituição eclesial reconheceu e defendeu a sua importância para a religiosidade, em particular, e para a sociedade, em geral. Neste contexto, adquire uma incontornável autoridade a educação cristã, pois, na sua espontaneidade, promove lugares de reflexão plural, despertando o ser humano para a riqueza da heterogeneidade e sucessiva dinâmica inclusiva entre os sujeitos. Na verdade, “a educação tem de ser inclusiva. [...Por isso...] o contributo da educação cristã é um óptimo incentivo a todos os esforços de acolhimento, de integração e de interacção da diversidade de culturas”³⁸⁵.

Na sua genuinidade e no espaço físico que ocupa nas escolas, a educação é insubstituível no âmbito dos novos currículos, ao difundir modelos de cidadania ativa, visando o desenvolvimento humano. A sua especificidade está centrada na construção de uma identidade individual e coletiva. A educação, nas suas diversas formas, permite a efetivação do imaginário social, a presença e estabilização de sociedades diversas a habitar o espaço comum, a reciprocidade entre as diferentes culturas e, sintomaticamente, a evolução da comunidade mundial. Assim, “cultiva atentamente as

³⁸¹ Guilherme d'Oliveira Martins (coord.), *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Lisboa: Ministério da Educação, 2018), pág. 7.

³⁸² José Policarpo, “A Escola Católica ao serviço da missão da Igreja”, in *Lumen*, nº 1 (Lisboa: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2007), pág. 7.

³⁸³ Franciscus PP., *Adhortatio Apostolica Post-synodalis «Christus vivit»*, nº 223.

³⁸⁴ Jacques Delors, *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o século XXI*, trad. José Eufrazio, 2ª edição (Porto: Edições ASA, 1996), pág. 51.

³⁸⁵ Conferência Episcopal Portuguesa, *A educação. Direito e dever. Missão nobre ao serviço de todos* (Moscavide: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2002), nº 12.

faculdades intelectuais, desenvolve a capacidade de julgar rectamente, introduz no património cultural adquirido pelas gerações passadas, promove o sentido dos valores, prepara a vida profissional, e cria entre alunos de [...] condição diferente um convívio amigável [...e a...] compreensão mútua”³⁸⁶. Com efeito, a evolução da sociedade depende mormente da evolução da educação.

Ora, a educação possui uma multiplicidade de aceções e potencialidades de interpretação, não só na sua natureza como também nas diferentes expressões em que se efetiva. Esta dinâmica plural indica-nos a sua natureza polissémica, influenciada pelas várias correntes de pensamento (empirismo, positivismo, entre outras) ao longo dos distintos períodos. Todavia, e independentemente dessas linhas de pensamento, podemos entrever um fio condutor na concetualização do que é a educação. Assim, garantimos que a educação é um processo que interfere na personalidade do indivíduo, conduzindo à transformação do mesmo e capacitando-o para uma ação concertada no *cosmos*. Efetivamente, o indivíduo é o núcleo da concetualização, já que a educação está orientada para a sua formação: contribui para “o desenvolvimento total da pessoa - espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. [...Assim,...] todo o ser humano deve ser preparado [...] para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida”³⁸⁷.

Não obstante, se adiantamos até ao momento uma definição de educação, mais ou menos pragmática, não podemos deixar de confirmar a falta de consenso quanto à sua descrição e atuação, dificultando uma síntese das suas polissemias. Mesmo assim, existe uma uniformidade e identidade do seu valor, uma vez que a sua qualidade é objetivamente reconhecida. Estamos perante um juízo que acompanhou, *grosso modo*, o evoluir das mentalidades, em cada época e em cada espaço, mas mantendo-se sempre fiel ao seu propósito. Por isso, existe uma certa regularidade quanto ao seu fundamento, desde os primeiros registos civilizacionais, que foram inclusivamente sujeitos a várias representações, principalmente segundo a sua realização e os seus promotores. Não

³⁸⁶ Sacrosanctum Concilium Oecumenicum Vaticanum II, *Declaratio «Gavissimum Educationis»*, nº 5.

³⁸⁷ Jacques Delors, *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o século XXI*, trad. José Eufrázio, 2ª edição (Porto: Edições ASA, 1996), pág. 85 e 86.

obstante estas múltiplas aceções, a educação constitui “o factor central de desenvolvimento”³⁸⁸.

Acompanhando os factos históricos, o desenvolvimento da sociedade nos seus primórdios passou pela urgência de uma educação que viabilizasse os progressos sociais e culturais. Assim, os mais velhos eram responsáveis pela educação dos mais jovens. Os primeiros deveriam instruir os segundos a fim de que os últimos desenvolvessem as mais diversas qualidades. A educação estava ao encargo da família e das instituições eclesiais.³⁸⁹

Mais tarde, com o estabelecimento de um saber sistémico e com a organização das diferentes áreas de saber, abriram-se novas possibilidades. Neste período, surgiram instituições exclusivas e vocacionadas unicamente para o ensino dos saberes, isto é, para a tarefa hercúlea de transmitir conhecimentos, num processo cada vez mais complexo onde o testemunho do conhecimento se faz por via da partilha. De facto, o saber constrói-se na pluralidade e não na individualidade. Por conseguinte, o ato de dominar as matérias de saber dá-se em conjunto, e nunca isoladamente.³⁹⁰

Estas entidades, cuja natureza estava orientada para a transmissão de conhecimentos, foram apelidadas de escolas. Tratava-se de espaços físicos onde as pessoas podiam receber e aprender conteúdos, e que ainda hoje desfrutam dessa designação. As mesmas instituições, assim como o conceito de educação, são integradas num vasto conjunto de aceções e de procedimentos que estão longe de serem consensuais, sendo que, ao longo dos tempos, assistimos a diferentes reflexões sobre este conceito. No entanto, quanto a nós essas considerações serão tão ou mais importantes quanto tiverem presente a verdadeira finalidade da educação: formar indivíduos conscientes do seu papel em sociedade. Por isso, perfilhamos a ideia que “educar não é apenas atingir uma determinada etapa ou patamar: boas classificações escolares; concluir um curso. [...Na verdade,...] a educação [...] é dinâmica, é aprender

³⁸⁸ Guy Coq, “Modelos de sistemas educativos na Europa de hoje. Estabelecer um referencial Educação e democracia: uma relação problemática?”, in *Pastoral Catequética*, n.º 23, (Moscavide: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2012), pág. 44.

³⁸⁹ Cf. João Duque, “Sobre a educação integral do ser humano”, in *Pastoral Catequética*, n.º 26, (Moscavide: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2013), pág. 11.

³⁹⁰ Cf. Guilherme de Oliveira Martins, “O serviço público da Educação. Potencialidades da pluralidade de ofertas de ensino”, in *Pastoral Catequética*, n.º 23, (Moscavide: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2012), pág. 71.

a caminhar, a progredir, a crescer continuamente para a plenitude. Fazer caminho é dar passos, treinar ritmos, [...] pois o caminho faz-se caminhando”³⁹¹.

Em termos práticos, torna-se necessário focar algumas dessas questões para melhor compreender a realidade sobre a qual discorremos. Um dos raciocínios mais comuns é o domínio institucional da escola, ou seja, provém de um lugar próprio onde se dá a transmissão de saberes. Daqui vem a compreensão da sua natureza e a estrutura pela qual a ciência se organiza: deve ajudar a “pensar o que se sente e o que se faz; sentir bem o que se pensa e o que se faz; e fazer bem o que se pensa e o que se sente”³⁹².

Sob outra perspectiva, existe um enobrecimento do papel da Escola na sua responsabilidade enquanto instituição de educação. É evidente o compromisso e a garantia para a transmissão dos conhecimentos, pelos quais os atores neste processo de instrução são interpelados a formar pessoas e a edificar comunidades ordenadas.³⁹³ Neste processo formativo, a escola integra um conjunto de realidades estruturais, isto é, constitui-se como “uma comunidade educativa alargada, que integra alunos, a entidade responsável pela escola pública, estatal ou privada, os educadores, professores e pessoal não docente, os pais e outros encarregados de educação, a comunidade circundante”³⁹⁴, funcionando enquanto órgão educativo e socializador.

No nosso entender, há aqui uma grande responsabilidade em atuar, em transformar ideias e reestruturar paradigmas, viabilizando ações concretas que respeitem o todo. Naturalmente, trata-se de educar para a diferença, respeitando os ritmos próprios de cada ser, e de superar as inércias e atritos. Deste modo, “a atividade do espírito [...] não consistirá [...] em aproximar as coisas [...] mas em discernir [...]. Nesse sentido, o discernimento impõe [...] a procura primitiva e fundamental da diferença”³⁹⁵. Note-se que será impossível a transmissão de conhecimento se essa indiferença estiver presente entre o transmissor e o recetor.

³⁹¹ Conferência Episcopal Portuguesa, *Educar. Propor o caminho para uma vida plena* (Moscavide: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2008), nº1.

³⁹² Franciscus PP., *Escola, lugar de crescimento*, nº3.

³⁹³ Este processo prevê que todos os intervenientes no processo educativo sejam verdadeiros atores, isto é, desempenhem o seu papel, contribuindo para que se instaure efetivamente uma “cultura científica e artística de base humanista”. Guilherme d’Oliveira Martins (coord.), *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Lisboa: Ministério da Educação, 2018), pág. 10.

³⁹⁴ Por isso, “a cooperação de todos os membros da comunidade educativa e a sua coesão em função dos objectivos pretendidos são inseparáveis do projecto educativo concreto de cada escola. A comunicação dos valores constitutivos do tecido social, a transmissão da memória cultural e a redescoberta da identidade através do contacto com as próprias raízes são ações muitas vezes facultadas pelo apreciável contributo do contacto inter-geracional”. Conferência Episcopal Portuguesa, *A escola em Portugal. Educação integral da pessoa humana* (Moscavide: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2008), nº8.

³⁹⁵ Michel Foucault, *As palavras e as coisas*, trad. Isabel Dias Braga (Lisboa: Edições 70, 1988), pág. 82.

Hoje, mais do que nunca, é imprescindível uma educação integral que articule as múltiplas inteligências.³⁹⁶ Com efeito, somos confrontados com a necessidade de progredir num projeto cultural que seja consentâneo à reflexão antropológica e axiológica, enquanto meio de inquirição e fundamentação. É a partir deste princípio que se poderá determinar as preferências, as sugestões e os limites das iniciativas educativas. Mais do que promoção de atividades, a escola deve ser entendida como fator dissipador de equívocos, proporcionando uma ótica de vida amplamente unânime e disseminada, através da qual a educação se assume como “processo de construção da identidade de uma pessoa humana”³⁹⁷.

A escola é chamada a ser lugar de intervenção, que não só promova o desenvolvimento integral do indivíduo, mas que também contribua para o equilíbrio emocional, para a autonomia e para a crítica construtiva da pessoa. Está em causa a formação do todo pelo todo, isto é, a necessidade de se formar o sujeito nos diferentes aspetos da sua vida (afetivo, emocional, racional, moral e espiritual). A missão da escola é “desenvolver o sentido do verdadeiro, o sentido do bem e o sentido do belo, [...a partir de...] diversos elementos que agem juntos e estimulam a inteligência, a consciência, a afectividade, o corpo”³⁹⁸.

A coerência na educação é fundamental para que se progrida numa comunidade composta por cidadãos ativos, responsáveis, cooperantes e solidários. Estes são os alicerces da harmonia social. Por isso, “a educação [deverá envolver] a tarefa de promover liberdades responsáveis, que, nas encruzilhadas, saibam optar com sensatez e inteligência; pessoas que compreendam sem reservas que a sua vida e a vida da sua comunidade estão nas suas mãos”³⁹⁹.

A verdadeira educação é reflexo do princípio da educação integral da pessoa. Naturalmente, ela não poderá ser compreendida como fator de socialização ou de estabilização humana, mas segundo um quadro gnosiológico complexo que se verte na instrução do ser humano e que será exequível mediante a integração dos valores

³⁹⁶ Não podemos deixar de parte a célebre obra de Howard Gardner, *Teoria da Inteligência Múltipla*, que para além de outros estudos de suma importância, como a *Inteligência Espiritual*, de Danah Zohar e Ian Marshall, e a *Inteligência Emocional*, de Daniel Goleman, nos aproxima da perspetiva de uma educação integral e da sua relevância para o desenvolvimento de competências pluridimensionais. Aprofundando a linha de pensamento, o ser humano possui diversas tipologias de inteligências. Na sua diversidade, elas encontram-se interligadas, cooperando para o desenvolvimento saudável do sujeito.

³⁹⁷ João Duque, “Sobre a educação integral do ser humano”, in *Pastoral Catequética*, n.º 26, (Moscavide: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2013), pág. 44.

³⁹⁸ Franciscus PP., *Escola, lugar de crescimento*, n.º 3.

³⁹⁹ Franciscus PP., *Adhortatio Apostolica Post-synodalis «Amoris Laetitia»*, n.º 262.

humanos e espirituais na multiplicidade dos conhecimentos científicos e tecnológicos.⁴⁰⁰

A este nível, não podemos deixar de afirmar que a subversão do indivíduo-pessoa pelo indivíduo-objeto é consequência de uma motivação industrial, científica e tecnológica, que em nada promove uma educação integral. Cremos que este paradigma está na origem dos diversos atentados à dignidade da vida humana. Por isso, a educação tem aqui um papel nuclear: o de defender o primado da hospitalidade, da solidariedade e da fraternidade, como recurso para a verdadeira compreensão do indivíduo e da sua missão no mundo. Hoje, “vivemos numa sociedade da informação que nos satura indiscriminadamente de dados, todos postos ao mesmo nível, e acaba por nos conduzir a uma tremenda superficialidade no momento de enquadrar as questões morais. Por conseguinte, a educação [...deverá ensinar...] a pensar criticamente e [...oferecer...] um caminho de amadurecimento nos valores”⁴⁰¹.

Sabemos que a educação sofre das provocações e anseios da comunidade em geral, que lhe impõe cada vez mais obrigações, não só na instrução de conteúdos mas também na educação para os retos valores e princípios. Não raras vezes, esses desafios são perfilhados pela própria disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica.⁴⁰²

No passado, as diligências dos agentes de educação estavam centradas no rendimento dos alunos, fator esse que visava a exclusão daqueles que não obtivessem o grau de saber desejado. De facto, a educação servia apenas para certificar aqueles que fossem mais competentes no desenvolvimento das suas capacidades, enquanto os restantes seriam automaticamente excluídos do processo de aprendizagem. Por seu turno, nos últimos tempos, procura-se dar resposta à interpelação social que é multicultural. Na verdade, os desafios são novos: promover a inclusão de todos;

⁴⁰⁰ A este respeito, na conceção de valor vê-se espelhada uma ética de conteúdo que respeita todas as dimensões do ser humano. Neste quadro, o Perfil do Aluno apresenta os seguintes valores a serem cultivados ao longo da escolaridade obrigatória: “responsabilidade e integridade [...]; excelência e exigência [...]; curiosidade, reflexão e inovação [...]; cidadania e participação [...]; liberdade”. Guilherme d’Oliveira Martins (coord.), *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Lisboa: Ministério da Educação, 2018)

⁴⁰¹ Franciscus PP., *Adhortatio Apostolica «Evangelii Gaudium»*, nº 64.

⁴⁰² Os desafios contemporâneos lançam interpelações à disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica. Ao ajudar a conhecer/interpretar os dados culturais e ao trabalhar as diversas dimensões humanas, ela é de “grande importância para se aprender a viver juntos e para se aprender a ser”. Conferência Episcopal Portuguesa, *A educação. Direito e dever. Missão nobre ao serviço de todos* (Moscavide: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2002), nº 5.

envolver o outro no processo de conhecimento; estreitar caminhos de afinidade com o projeto escolar.⁴⁰³

Neste contexto, a escola deverá suscitar entre os seus alunos a vontade e a iniciativa para as suas próprias descobertas. A instituição de ensino só cumprirá o seu papel quanto mais estiver preparada para munir todos os seus discentes de materiais que possibilitem a construção do saber de modo harmonioso. Por isso mesmo, no seu âmago são indispensáveis as conjunturas necessárias para se eliminarem preconceitos, marginalizações e/ou exclusões. Irremediavelmente, “a educação é um processo catalisador de amadurecimento humano, [...sendo...] o meio indispensável ao desabrochar harmonioso das potencialidades que permitem ao ser humano reconhecer-se como pessoa autónoma e livre, com um projeto de vida orientado”⁴⁰⁴.

Uma escola plural, aberta a todos, é fundamental para se promover a inclusão dos cidadãos. Aliás, a obrigatoriedade na frequência dos jovens em idade legal é um dos modos de se implementar esse princípio. A escola deve acolher alunos de qualquer raça, de qualquer origem social e/ou religiosa, independentemente da condição financeira ou das respetivas competências cognitivas. A evolução dos direitos humanos atesta esse mesmo estatuto: as comunidades deverão ser espaço aberto a todo o mundo, nos mais diferentes níveis (social, económico, informativo, entre outros).

A vida agitada de hoje e os sonhos arbitrários da pós-modernidade marcam a era da globalização, instigando a escola para novos desafios e anseios, mais humanos e respeitadores tanto da dignidade humana como do meio envolvente. Assim, à escola é exigido um cuidado redobrado na formação dos alunos. E é precisamente, essa reivindicação tem alimentado os novos esboços didático-pedagógicos, requerendo uma organização baseada na inovação e mudança que seja alvor de um ser humano equilibrado, que não seja escravo dos interesses economicistas que o tornam submisso ao dinheiro e ao trabalho.

Os extremismos do ceticismo e do individualismo são outros dos desafios emergentes que a escola tem de enfrentar. Estas linhas de pensamento têm tido algum reconhecimento por parte de responsáveis políticos e mundiais, esvaziando a função da escola a uma mera transmissão de saberes e ao treino de capacidades. Tais compreensões têm diminuído o papel da escola na formação de uma consciência que

⁴⁰³ Cf. Jaap Scheerens, *Melhorar a eficácia das escolas*, trad. Dolores Garrido, 1ª edição (Porto: Edições ASA, 2004), pág. 8.

⁴⁰⁴ Comissão Episcopal da Educação Cristã, “Educar é um ato de amor”, in *Pastoral Catequética*, n.º 4, (Moscavide: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2006), pág. 11.

balize o caminho do ser humano do ponto de vista ético e social. Ao mesmo tempo, assistimos a um esgotamento no individualismo que incrementa práticas desumanas, intransigentes e que discriminam o outro. Tratam-se de “ideologias, caracterizadas por generalizado individualismo, egocentrismo e consumismo materialista”⁴⁰⁵, aos quais a escola deve dar uma resposta.

Nos nossos dias, a educação é confrontada, também, com a questão ecológica. Na verdade, as preocupações com o desenvolvimento sustentável do mundo e dos seres vivos que o habitam é, incontornavelmente, um problema perante o qual se exige uma resposta concertada por parte de cada ser humano e da comunidade planetária. Mas para aí chegarmos, é imprescindível uma educação e uma espiritualidade ambientais que devem começar nas secretárias das escolas e assim contribuir para o despertar da consciência ecológica.⁴⁰⁶

Nesta escola de inúmeros desafios, todas as disciplinas que a constituem são chamadas a ter um papel interventivo. *Ipsa facto*, a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica adquire ainda mais sentido, dada a sua natureza e finalidade.⁴⁰⁷ Esta distingue entre o conveniente e o inconveniente. Na sua índole, a disciplina em questão prepara o indivíduo para a vivência em comunidade. Naturalmente, é desígnio do seu projeto o respeito pela diferença e a promoção do bem comum, contribuindo assim para a educação integral do discente. No plano formativo, a disciplina estabelece relações profícuas entre a religiosidade e a sociedade, entre a comunidade e as instituições. Precisamente, essa construção pessoal é fundamental para o apreço pela heterogeneidade social, construindo a partir desse princípio os projetos individuais.

In loco, a escola portuguesa tem sido profundamente afetada pela recessão económica nos últimos tempos. Se, por um lado, o Ministério da Educação não

⁴⁰⁵ Franciscus PP., *Mensagem para a celebração do XLVII Dia Mundial da Paz*, nº1.

⁴⁰⁶ Na génese do problema, “incluem-se os efeitos laborais dalgumas inovações tecnológicas, a exclusão social, a desigualdade no fornecimento e consumo da energia e doutros serviços, a fragmentação social, o aumento da violência e o aparecimento de novas formas de agressividade social, o narcotráfico e o consumo crescente de drogas entre os mais jovens, a perda de identidade”. É diante destes sintomas contemporâneos que a educação tem que trabalhar. Franciscus PP., *Litterae Encyclicae «Laudato Si»*, nº 46.

⁴⁰⁷ Ora, “a evolução complexa da nossa sociedade exige a apresentação clara dos elementos que permitam a identificação da nossa matriz cultural, a afirmação explícita de quadros de valores estruturantes dos projectos educativos e a abertura à pluralidade dos mesmos projectos [...e ainda...] uma atenção cuidada à diversidade das vertentes bio-psicológica, social e espiritual da pessoa humana. [...] Todos os parceiros e agentes educativos devem identificar e concertar as suas responsabilidades, elevar e explicitar as suas propostas educativas. A sociedade civil é o espaço natural para aí surgirem iniciativas que enfrentem a tarefa educativa com esperança e entusiasmo. Cabe ao Estado dar suporte a essa pluralidade através de propostas subsidiárias e complementares”. Conferência Episcopal Portuguesa, *A educação. Direito e dever. Missão nobre ao serviço de todos* (Moscavide: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2002), nº 7.

disponibiliza verbas suficientes para a aquisição de materiais de apoio ao ensino nem tão pouco apoia a reestruturação dos edifícios de educação já devolutos, por outro lado frequentam a escola alunos provenientes de famílias carenciadas, não raras vezes provenientes de contextos de desemprego e de consequente falta de bens essenciais.

Inevitavelmente, a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica tem uma missão redobrada nestes casos, sendo sobretudo responsável por acompanhar os alunos em tais situações. Nestes contextos esta disciplina terá que ser ocasião para se fortalecerem recursos que validem a execução de uma maior reciprocidade entre os discentes, fazendo-os, ao mesmo tempo, cooperar no diálogo e na justificação dos valores humanos, assente, mais concretamente, nos valores cristãos. Acreditamos que “uma boa educação escolar em tenra idade coloca sementes que podem produzir efeitos durante a vida toda”⁴⁰⁸.

A educação atual exige à disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica uma dimensão imperativa. Na verdade, é cada vez mais interpelada a um serviço em prol do humanismo, ajudando a desenvolver as competências dos jovens em diferentes níveis.⁴⁰⁹ Pela sua essência e aplicação, a disciplina em causa deverá desenvolver as capacidades psicomotoras, intelectuais e morais dos indivíduos. Por isso, “a Educação Moral e Religiosa Católica é [...] uma disciplina particular. [...] Ela consegue o necessário equilíbrio entre a exigência científica e disciplinar [...] e a proximidade afectiva e vivencial com o aluno”⁴¹⁰.

Deste modo, defendemos a educação integral do discente, suportada pelo trabalho da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, promovendo o seu desenvolvimento a partir da educação no prisma cultural, estético, social, moral e artístico. O crescimento nestas áreas permite atingir o almejado sucesso escolar, já que está em causa a disseminação de valores justos e de princípios que servem de alicerces para a construção de comunidades heterogêneas, mais harmoniosas e inclusivas. Aqui,

⁴⁰⁸ Franciscus PP., *Litterae Encyclicae «Laudato Si»*, n.º 213.

⁴⁰⁹ A este propósito, a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica poderá ser uma mais-valia na concretização das competências a serem adquiridas pelos alunos à saída da escolaridade obrigatória: “munido de múltiplas literacias [...]; livre, autónomo e responsável [...]; consciente de si próprio e do mundo [...]; capaz de lidar com a mudança [...]; conhecedor da importância das artes, das humanidades da ciência e da tecnologia [...]; capaz de pensar crítica e autonomamente [...]; criativo [...]; colaborativo e com capacidades de comunicação [...]; apto pra continuar a aprender ao longo da vida [...]; respeitador da dignidade humana [princípio orientador da nossa investigação,] e do exercício da cidadania plena [...]; capaz de rejeitar todas as formas de discriminação e de exclusão social”. Guilherme d’Oliveira Martins (coord.), *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Lisboa: Ministério da Educação, 2018), pág. 15.

⁴¹⁰ Tomaz Silva Nunes, “Sobre as finalidades da Educação Moral e Religiosa Católica”, in *Pastoral Catequética*, n.º 5 (Moscavide: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2006), pág. 94.

reveste-se de especial importância o valor da dignidade humana, da pluralidade e da liberdade.

Dada a pertinência que é reconhecida ao currículo desta disciplina, e mesmo sendo de oferta obrigatória e frequência facultativa segundo a concordata de 2004 promulgada entre a Santa Sé e a República de Portugal, ela tem encontrado estima por parte dos alunos e suas famílias, ao legitimar o papel importante no desenvolvimento do aluno. Na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, todo e qualquer aluno é respeitado na sua condição, seja ela qual for, funcionando como ordem singular de uma vida autêntica, primada pelas regras éticas e cristãs. A ação educativa volve-se um valioso contributo para a formação integral de personalidades.

1.1. A disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica e o desígnio de uma educação integral

Como vimos anteriormente, a educação destaca-se pelas suas aceções multifacetadas, não se podendo, todavia, defini-la de uma forma mais ou menos uniforme enquanto processo que influencia a transformação de vidas humanas e as capacita numa interação oportuna com o meio. A definição a que chegamos, síntese de um vasto conjunto de representações, não descarta tudo quanto de positivo e verdadeiro se possa dizer acerca da educação. Regista-se também, desse ponto de vista, um profundo contributo no âmbito da espiritualidade, emoldurada pela função protagonizada pela educação cristã. Por isso, “ao contrário do que muitos entendem, o conhecimento do fenómeno religioso, constitui um ponto fundamental na formação pessoal e cívica em democracia”⁴¹¹.

Deste modo, acreditamos existir um cruzamento entre a educação em si e uma moldura de valores que funcione como referência e com reminiscências práticas na vida dos sujeitos. Entre essas reminiscências encontra-se o respeito pela dignidade da vida humana, assunto que nos motiva este ensaio. Sendo a escola lugar, por excelência, de transmissão de conhecimentos e de preparação de um quadro moral e ético, que norteie as condutas dos indivíduos, a educação cristã encontra aqui, por definição, a sua legitimação. Sucedendo “a dimensão religiosa [...como realidade...] constitutiva da pessoa humana, [...] não haverá educação integral, se a mesma não for tomada em

⁴¹¹ Guilherme de Oliveira Martins, “O conhecimento do fenómeno religioso”, in *Pastoral Catequética*, n.º 5, (Moscavide: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2006), pág. 70.

consideração; nem se compreenderá verdadeiramente a realidade social, sem o conhecimento do fenómeno religioso e das suas expressões e influências culturais”⁴¹².

A educação terá que se munir de conteúdos que não só favoreçam o desenvolvimento científico e tecnológico mas que também promovam a consolidação de um desenvolvimento humano e espiritual. Só assim o desenvolvimento do ser humano será integral. Por isso, o projeto de uma educação integral requer “que se enriqueça, por um lado, a cultura dos alunos, mas que, por outro, os ajude a encontrar respostas para as suas interrogações [...], a interiorizar valores e poderem desenvolver-se [...] como pessoas”⁴¹³.

A fim de que estas dinâmicas se possam cumprir, há um trabalho preponderante a ser desenvolvido na primeira e mais importante instituição, ou seja, na família. “A educação integral dos filhos é, simultaneamente, dever gravíssimo e direito primário dos pais”⁴¹⁴. A família está vocacionada não só para a satisfação das necessidades básicas da pessoa mas também para o afeto, realidade essa explorada no capítulo anterior, e a qual nos aponta para o valor do amor e da hospitalidade. A Sagrada Escritura e a tradição atestam o papel decisivo da família na instrução dos seus descendentes mediante a experiência e o exemplo.

Na Exortação Apostólica pós-Sinodal “*Amoris Laetitia*”, e depois de ter perscrutado os sinais do tempo acerca dos desafios que a família enfrenta em pleno século XXI, o Papa Francisco elucida-nos sobre a missão da família na transmissão dos saberes e da fé, garantindo que o que importa “é gerar no filho, com muito amor, processos de amadurecimento da sua liberdade, de preparação, de crescimento integral, de cultivo de autêntica autonomia. Só assim este filho terá em si mesmo os elementos de que precisa para saber defender-se e agir com inteligência e cautela em circunstâncias difíceis”⁴¹⁵.

Ainda no âmbito social, também a Igreja é chamada a participar da educação. A instituição eclesial tem colaborado com a família e com a escola para o desenvolvimento integral do indivíduo. É pioneira em algumas configurações educacionais, mormente na educação para os valores. Por isso, “a Igreja pode prestar

⁴¹² Conferência Episcopal Portuguesa, *Educação Moral e Religiosa Católica. Um valioso contributo para a formação da personalidade* (Moscavide: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2006), nº6.

⁴¹³ Isabel Vilaça e Vitor Carmona, “Os contextos pedagógicos e educativos da Educação Moral e Religiosa Católica”, in *Pastoral Catequética*, n.º 5 (Moscavide: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2006), pág. 95.

⁴¹⁴ Franciscus PP., *Adhortatio Apostolica Post-synodalis «Amoris Laetitia»*, nº 84.

⁴¹⁵ *Ibidem*, nº 261.

um valioso serviço à sociedade, dando perspectivas de construção da pessoa humana, empenhando os seus fiéis no ordenamento das realidades temporais segundo o projecto do Criador e desenvolvendo energias e compromissos de crescimento pessoal, de coesão social, de justiça, de solidariedade e de humanização”⁴¹⁶.

Pela Palavra e pelos ensinamentos, a instituição eclesial propõe uma formação cultural e antropológica, através da qual o indivíduo encontra uma significação e um sentido para a sua vida. Neste conjunto, nasce a necessidade de compromisso com os valores, aplicando-os de forma criativa ao longo dos tempos, possibilitando a vivência de experiências significativas do ponto de vista educacional. De igual modo, propõe uma abertura à racionalidade, dissipadora de extremismos e fatalismos. A este nível, sugere uma relação equilibrada entre razão e coração, chamando a atenção para a competência intelectual e para a habilidade estética do indivíduo na busca da verdade.

Deste modo se compreende que a educação que Igreja propõe para as escolas, através da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, seja uma proposta diferenciadora na formação dos jovens. A disciplina “constitui-se enquanto projeto educativo e cultural da própria escola”⁴¹⁷. De facto, procura-se gerar personalidades munidas de valores, promotoras da verdade, da paz, da justiça, da fraternidade e da inclusão social, tendo presente que “a educação autêntica é a educação integral da pessoa”⁴¹⁸.

Naturalmente, o Estado tem o dever de assegurar que a educação esteja a ser cumprida em todos estes setores. Embora, nos últimos tempos, pareça estar arredado de tais funções em virtude dos constrangimentos económicos, a administração central não poderá deixar de parte o desenvolvimento integral da pessoa, a iniciar nas instituições aqui apresentadas, sob pena de esquecermos a missão genuína da educação: ajudar e orientar os jovens e adultos a compreender o ser humano, o mundo e a sua relação com

⁴¹⁶ Conferência Episcopal Portuguesa, *A educação. Direito e dever. Missão nobre ao serviço de todos* (Moscavide: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2002), nº 26.

⁴¹⁷ Deolinda Serralheiro, *A Educação Moral e Religiosa Católica na Escola Portuguesa - Reforma do Sistema Educativo* (Lisboa: Rei dos Livros, 1990), pág. 12.

⁴¹⁸ A este propósito, veja-se as múltiplas facetas que devem ser alvo de estudo para uma correta educação integral: “isto exige promoção dos valores espirituais, estruturação hierárquica de saberes e de valores, integração do saber científico-tecnológico num saber cultural mais vasto, mais abrangente e mais englobante. Exige igualmente partilha dos bens culturais e democratização no acesso aos conhecimentos, aos saberes científicos e competências tecnológicas, que são património comum da humanidade. Exige ainda promoção do homem-pessoa em recusa do homem-objeto de mercado, rejeição de todas as formas de alienação do ser humano, defesa do primado da solidariedade e da fraternidade sobre o interesse egoísta e a competição desenfreada”. Conferência Episcopal Portuguesa, *A escola em Portugal. Educação integral da pessoa humana* (Moscavide: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2008), nº 5.

o transcendente. Nesta missão, a Educação Moral e Religiosa Católica é veiculadora de educação, ajudando o Estado a executar o seu compromisso na formação de consciências: a disciplina de “Educação Moral e Religiosa Católica tem em vista a formação global do aluno, que permita o reconhecimento da sua identidade e, progressivamente, a construção de um projeto pessoal de vida”⁴¹⁹.

A Educação Moral e Religiosa Católica é uma das propostas de humanização das comunidades e da pessoa humana. A sua especificidade “está na maneira de educar: através dos afectos, na qualidade da relação pedagógica de um professor que é também educador”⁴²⁰. Por esta via, consideramos que a pessoa aprenderá a ser humano de um modo autêntico. A disciplina constitui-se como uma componente curricular que suporta a constituição de uma consciência livre e responsável. Este caminho direciona-se para a maturação individual, elementar para a interpretação do ser humano e do mundo a partir de uma perspectiva religiosa de vida. A partir de modelos concretos, concede sugestões de como orientar e fazer o percurso de crescimento, abraçando com afincado o decurso educativo da escola.

A proposta didático-pedagógica, mediante a implementação do currículo, sobre o qual se sustém a missão da Educação Moral e Religiosa Católica, ajusta-se ao pressuposto da educação integral do indivíduo. Tal interpelação antevê o exercício de todas as dimensões que constituem o ser humano de um modo integrado. Tal não aconteceria se apenas concentrássemos sobre uma dessas dimensões, o que nos conduziria a uma visão redutora do ser humano, exclusivamente linear e unidimensional. Na verdade, “uma visão reduzida da pessoa [...levar-nos-ia...] a valorizar parcialmente algumas componentes ou valores em detrimento da verdade plena sobre o homem”⁴²¹.

A disciplina em causa promove a formação integral do indivíduo. Tal como a significação o sugere, esta visão de educação implica a promoção da multiplicidade de dinâmicas humanas, promovendo o sujeito na sua totalidade. Ora, esta tridimensionalidade para a inclusão de currículos educativos, que validem a integridade do ser humano, visa a construção de personalidades individuais e coletivas nos mais

⁴¹⁹ Conferência Episcopal Portuguesa, *Educação Moral e Religiosa Católica. Um valioso contributo para a formação da personalidade* (Moscavide: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2006), nº8.

⁴²⁰ Tomaz Silva Nunes, “Sobre as finalidades da Educação Moral e Religiosa Católica”, in *Pastoral Catequética*, n.º 5 (Moscavide: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2006), pág. 94.

⁴²¹ Conferência Episcopal Portuguesa, *A educação. Direito e dever. Missão nobre ao serviço de todos* (Moscavide: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2002), nº 3.

diversos campos. Naturalmente, o campo espiritual deve ser aceite nessa pluridimensionalidade do ser humano como elemento indispensável. Na escola, essa incumbência está patente nas tarefas a ser cumpridas pela Educação Moral e Religiosa Católica. Esta disciplina deve “orientar-se para formar personalidades ricas de interioridade, dotadas de força moral e abertas aos valores da justiça, da solidariedade e da paz, capazes de usar bem a sua liberdade”⁴²².

O ensino religioso baseia-se na certeza de que o elemento religioso na formação dos alunos é um dos constituintes primordiais para a compreensão do próprio eu, já que se apresenta como condição para o desenvolvimento do ser humano em liberdade e na responsabilidade. Seria impensável esboçar um currículo integral sem oferecer aos alunos a possibilidade de amadurecerem as suas dúvidas existenciais. Quando falamos de um projeto integral procuramos um enquadramento ecuménico, soberano e completo. Os pais merecem ter à sua disposição um modelo de educação integral para os seus filhos. Neste contexto, “a EMRC [Educação Moral e Religiosa Católica] deve assumir plenamente as exigências e o carácter próprio da realidade escolar - seriedade dos programas, qualidade científica, participação no projeto educativo e didático da escola, medidas de avaliação, qualificação adequada aos professores”⁴²³.

A escola, enquanto protótipo da educação integral da pessoa, terá que patrocinar um ensino promotor dos valores, constituindo estes um quadro referencial em todas as dinâmicas educativas. Este projeto só alcançará o êxito desejado se ampliado a todas as instituições que perfazem a comunidade internacional, a fim de que entre elas se cumpra um trabalho de promoção da formação integral. De outro modo, estaremos longe de efetivar este propósito.

Qualquer visão educativa deverá enraizar a sua confiança numa educação antropológica consolidada. A educação integral da pessoa subentende a prática solidária nos ambientes educativos. Subsequentemente, teremos as bases sólidas para o desenvolvimento de um trabalho criativo e de uma pedagogia estimulante, nos quais os docentes são chamados a exercer também a sua atividade laboral com competência intelectual e moral. Só assim se pode exigir aos alunos a autonomização na construção de saberes, tendo em vista a sua incorporação social. Esta inserção deve ser entusiasta,

⁴²² Conferência Episcopal Portuguesa, *Educação Moral e Religiosa Católica. Um valioso contributo para a formação da personalidade* (Moscavide: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2006), nº6.

⁴²³ Deolinda Serralheiro, *A Educação Moral e Religiosa Católica na Escola Portuguesa - Reforma do Sistema Educativo* (Lisboa: Rei dos Livros, 1990), pág. 25.

apreciativa e construtiva. As comunidades locais têm um papel preponderante em despertar esses alunos ao longo da vida. Logo, “somos chamados a inserir a educação do fenómeno religioso como fator de enriquecimento da escola e da sociedade e como fator de conhecimento, de integração, coesão e de democracia. A sociedade humana precisa de entender o fenómeno religioso nos dias de hoje, a partir das suas raízes e origens”⁴²⁴.

Como fomos afirmando, o valor da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica está na oferta educativa integrada, não fraturada. A disciplina não é mais uma entre muitas outras, mas faz parte de um sistema integral de educação, não podendo ser separado deste. Trata-se, indubitavelmente, de uma proposta que completa a oferta educativa, despertando as instituições de ensino e, sobretudo, os jovens para as dinâmicas religiosas e éticas, também elas constitutivas do ser humano. Assim, a educação deve ter um quadro pedagógico-didático assente numa integralidade/totalidade.

Em virtude do já mencionado, o propósito de uma educação integral não pode descurar a missão da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica. Na sua génese, o currículo deverá sempre pressupor a constituição de personalidades preparadas para corresponder às exigências do mundo. Para isso, é imprescindível investir na capacitação dos discentes nas suas múltiplas dimensões, formando indivíduos humanos, providos de referências éticas e construtores de uma sociedade equilibrada, justa, solidária e pacífica, não descurando o bem comum.

1.2. O currículo de Educação Moral e Religiosa Católica

O conceito de currículo tem uma origem latina que, etimologicamente, expressa uma corrida ou o lugar onde se corre e, por efeito, o que se produz enquanto se dá a corrida. Por isso, encaminha-nos para as noções de itinerário ou de trajetória. O caminho, aqui remetido, aponta para um processo contínuo e linear, tanto daquilo já realizado como daquilo que se realiza.⁴²⁵ Não será de admirar que o currículo em educação se torne objeto de estudo, pois pressupõe a organização e a estrutura dos

⁴²⁴ Guilherme de Oliveira Martins, “O conhecimento do fenómeno religioso”, in *Pastoral Catequética*, n.º 5, (Moscavide: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2006), pág. 81.

⁴²⁵ Cf. José Augusto Pacheco, *Currículo: teoria e prática* (Porto: Porto Editora, 1996), pág. 16.

estudos, o que é lecionado (conteúdo e forma), os seus propósitos, os critérios de avaliação e a evolução do aluno.⁴²⁶

O currículo compreende-se como uma edificação sociocultural afetada pela heterogeneidade das organizações e das circunstâncias. A sua estrutura deve partir das condições históricas e civilizacionais onde é implementado.⁴²⁷ Por isso, o currículo expressa-se em duas naturezas: por um lado, um programa composto de matérias; por outro, um combinado de desafios que a própria escola sugere ao aluno, já que surge como um plano de diferentes práticas, com enfoque para as pedagogias oriundas dos sistemas político-administrativos, da formação de meios, da estruturação racional e do cálculo.⁴²⁸

Em virtude do exposto, a educação constitui um veículo de humanização das sociedades, exclusivo da pessoa humana. Partindo dessa premissa, qualquer molde educativo deve considerar a operacionalização de programas que promovam a construção do ser humano no seu todo. De facto, o currículo será tanto mais eficiente quanto melhor considerar a educação como fator de crescimento intelectual, humano, moral e ético. Contudo, essa mesma aceção nem sempre se registou na história da humanidade.

Os primeiros tempos da instituição escolar global foram conturbados, na medida em que apenas se considerava o ensino das matérias. Efetivamente, as escolas tomaram como referência a teoria da gestão científica de Taylor, segundo a qual os professores são considerados unicamente como sujeitos “encéfalos” com conhecimentos assimilados, com a missão de transmitir esses conteúdos: “a especialização [...vinha...] acompanhada de prestígio e o que [...denominava-se...] como professor generalista [...era...] uma denominação enganosa, já que não lhe [...definia...] uma alta competência para integrar conhecimentos em visões gerais, mas costuma coincidir antes com a imagem de um conhecedor elementar de tudo - com baixo nível de formação -

⁴²⁶ Cf. José Augusto Pacheco, *Currículo: teoria e práxis* (Porto: Porto Editora, 1996), pág. 18.

⁴²⁷ A este propósito, convém visitar o modo como Émile Durkheim compreende a educação: “a educação em uso [...] é um conjunto de práticas, de maneiras de fazer, de costumes que constituem factos perfeitamente definidos e que têm a mesma realidade que os outros factos sociais. Não são combinações mais ou menos arbitrárias e artificiais”. Émile Durkheim, *Educação e sociologia*, trad. Nuno Garcia Lopes (Lisboa: Edições 70, 2001), pág. 74.

⁴²⁸ A este nível, “o currículo contém uma mensagem que é resultado das relações entre os campos do Estado, da economia e do controlo simbólico. [...] Na construção do currículo, o conhecimento académico produzido no campo de controlo simbólico é recontextualizado de forma a ser inserido num contexto educacional, segundo princípios que diferem dos que estiveram presentes na produção desse conhecimento”. José Augusto Pacheco. Maria do Céu Roldão. Maria Teresa Estrela, *Estudos de currículo* (Porto: Porto Editora, 2018), pág. 12 e 13.

para lecionar conhecimentos elementares em várias áreas de saber”⁴²⁹. Ora, os graves problemas daí decorrentes conduziram a sociedade a uma ótica elitista de educação, por meio da qual se julgava incapacitado quem não cumprisse os requisitos estabelecidos.

Ora, o terceiro quartel do século XX trouxe uma alteração na estruturação dos planos curriculares. Na Europa e nos Estados Unidos da América presenciámos alterações significativas nos currículos, por forma a contribuir para uma consciencialização crítica dos sujeitos. Se até essa fase a perspectiva de conhecimento era a de uma realidade consolidada e estável, a partir desta época ganha-se percepção da evolução do conhecimento, sendo que os currículos começam a ser preparados nesse prisma. Isto significa que “quando o currículo oferece um sentido de finalidade, unidade, relevância e pertinência - quando é coerente -, é mais provável que os jovens integrem as experiências educativas nos seus esquemas cognitivos, o que, por seu lado, amplia e aprofunda o conhecimento de si próprios e do mundo”⁴³⁰.

Por outro lado, os discentes deixaram de ser vistos pelos resultados positivos que poderiam trazer ao capitalismo, para passarem a ser assumidos como sujeitos imprescindíveis ao desenvolvimento e equilíbrio da sociedade. O novo projeto implica alterações profundas a nível curricular. Os seus contornos validam uma maior sensibilidade para as questões fundamentais da humanidade e, de igual modo, promovem uma educação orientada para os grandes valores morais e éticos, preocupação essa assumida também pelo ensino religioso. Não obstante, reconhecemos que ainda hoje não se cumprem por completo esses objetivos. Na verdade, são inúmeras as situações em que os alunos continuam a ser avaliados pelos resultados alcançados e não pela evolução e progresso quanto às suas competências operacionais.

Seja como for, em relação ao currículo, constatamos um processo de aperfeiçoamento da missão do professor. O docente, que outrora era mero aparelho da educação e da tecnicidade, como já o referimos, vê agora no currículo um conselheiro para a promoção de uma educação universal e integral. Em certa medida, “o currículo serve de orientação a uma educação [...que visa...] capacitar as pessoas para adquirir conhecimentos que as leve para além da experiência pessoal, e que elas, provavelmente,

⁴²⁹ José Gimeno Sacristán, “Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural”, in J. C. Mínguez e M. Beas, *Libro de Texto y Construcción de Materiales Curriculares* (Granada: Proyecto Sur, 1995), pág. 210.

⁴³⁰ James Beane, *Integração Curricular: a concepção do núcleo da educação democrática*, trad. Aurora Narciso, 1ª edição (Lisboa: Didáctica, 2002), pág. 43.

não poderiam adquirir se não fossem à escola”⁴³¹. Em termos práticos, também o currículo de Educação Moral e Religiosa Católica foi pioneiro ao promover uma aprendizagem multifacetada da pessoa, ajudando-a primeiramente a redescobrir o sentido da vida.

A transposição de uma conjuntura enciclopedista e de uma visão do ser humano onisciente para o paradigma de uma educação que forneça aos discentes as competências necessárias a fim de conceberem sínteses e/ou discernimentos das informações recebidas, assentará a construção de personalidades integradas. Por sua vez, “a adoção de abordagens globalizadoras que enfatizem a detecção de problemas interessantes e a procura activa de soluções apresentam a dupla vantagem de, por um lado, motivar o aluno a implicar-se num processo dinâmico e complexo e, por outro, permitir uma aprendizagem tão significativa quanto possível, na medida em que permita o estabelecimento de múltiplas relações em âmbitos diferentes”⁴³². Uma vez concebido a partir da pessoa no seu todo, o currículo redescobriu-se na integração da componente religiosa nos programas escolares.

Deste modo, a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica orientou-se, pelo seu carácter, como elemento curricular que promove uma consciência livre, responsável, justa e equitativa, propondo um caminho de maturação ao aluno. As novas visões curriculares e os projetos de inovação pedagógica reconhecem as diferentes dimensões humanas, associadas também à dimensão da religiosidade da pessoa. Neste contexto, “a EMRC interessa à Escola e, designadamente, à escola estatal, [...uma vez que...] é lugar privilegiado de desenvolvimento harmonioso do aluno, considerado como pessoa, na integridade das dimensões corporal e espiritual, e da abertura à transcendência, aos outros e ao mundo que é chamado a construir”⁴³³.

A prática da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica ajuda a interpretar as realidades mundanas e a vida humana mediante a aplicação dos pressupostos religiosos de vida. Por isso, o ensino desta disciplina está longe de ser um esboço catequético ou uma simples ferramenta de conhecimento cultural e histórico. Estamos perante um currículo que promove o desenvolvimento do ser humano na sua

⁴³¹ Michel Foucault, *Remarks on Marx: conversations with Duccio Trombadori*, trad. James Goldstein (New York: Semiotext, 1991), pág. 196.

⁴³² Antoni Zabala, *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad* (Barcelona: Graó, 1999), pág. 26.

⁴³³ Conferência Episcopal Portuguesa, *Educação Moral e Religiosa Católica. Um valioso contributo para a formação da personalidade* (Moscaide: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2006), nº9.

generalidade, possibilitando respostas para as grandes questões existenciais e colaborando para a formação integral do indivíduo. Alcança-o pelo diálogo entre fé e cultura, suscitando um “património reinventado, onde o jogo entre a permanência estrutural e a acção radica muitas vezes em iniciativas pessoais, consequência de uma reflexão crítica”⁴³⁴ e que se deseja interventiva.

No contexto português, a trajetória legislativa da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica é vasta.⁴³⁵ Por isso, debruçamo-nos sobretudo na legislação em vigor. O suporte legal fundamental, nomeadamente a Concordata acordada entre a Santa Sé e o Estado Português (celebrada pela primeira vez em 1940 e corroborada em 2004)⁴³⁶ e a Lei de Bases do Sistema Educativo⁴³⁷, legitima o ensino religioso escolar.

⁴³⁴ Maria Praia, *Desenvolvimento pessoal e social* (Porto: Edições Asa, 1991), pág. 16.

⁴³⁵ Apesar de a disciplina de *Doutrina Cristã e Moral* ser ministrada no ensino primário oficial do tempo da monarquia, para percorrer a trajetória legislativa da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, consideramos os seus desenvolvimentos a partir de 1940. Por essa altura era assinada a Concordata entre o Estado Português e a Santa Sé. No seu artº 21º lê-se “O ensino ministrado pelo Estado nas escolas públicas será orientado pelos princípios da doutrina e moral cristãs tradicionais no País. Consequentemente ministrar-se-á o ensino da religião e moral católicas nas escolas públicas elementares, complementares e médias aos alunos cujos pais, ou quem suas vezes fizer, não tiverem feito pedido de isenção”. Com a Constituição Portuguesa de 21 de agosto de 1911, o Estado já se tinha afirmado como não confessional (Cf. Constituição Portuguesa de 21 de agosto de 1911, art. 3º, n.º 10 – “O ensino ministrado nos estabelecimentos públicos e particulares fiscalizados pelo Estado será neutro em matéria religiosa”). No entanto, a designação de *Religião e Moral* só surgiria com o Decreto-Lei n.º 36.507, de 17 de Setembro de 1947, artº 6º. Volvido um ano, a 22 de outubro de 1948, o decreto n.º 37112 aprova os programas do ensino liceal, entre eles o de *Religião e Moral*; completado em 28 de Maio de 1960, com o Decreto-Lei n.º 42 994 onde se publica novos programas do ensino primário. A 19 de fevereiro de 1964, a Portaria n.º 20 380 sobre as instruções de educação social, moral, cívica e religião, sublinha a pertinência do papel do professor para que a educação moral seja eficaz. A 3 de outubro de 1970, a Portaria n.º 490/70 discorre sobre a importância de consciência moral face à crise de valores e, naturalmente, dos resultados da disciplina de *Religião e Moral* no contexto educativo. A 21 de agosto de 1971, é editada a lei sobre liberdade religiosa (Lei n.º 4/71). Volvidos dois anos, a reestruturação protagonizada por Veiga Simão em 25 de julho de 1973 afirma que os princípios estabelecidos na Constituição e na lei da liberdade religiosa (Lei 5/73, BASE III, 3) são aplicados também ao ensino religioso e moral. Ora, a Constituição de 1976, reiterando princípios democráticos e a dignidade da pessoa humana (Cf. art. 1º), realçaria o respeito e os direitos e liberdades fundamentais (Cf. art. 2º), recordando que não haverá discriminação em detrimento da etnia, do sexo, da cultura, da religião, das convicções políticas ou ideológicas, da situação económica ou condição social (Cf. art. 13º, n.º 2). Naturalmente, estes direitos provocaram ressonâncias na educação, pois salientaram o direito dos pais a estabelecer a base de educação dos seus filhos (Cf. art. 36º, n.º 5). Com o Decreto-Lei n.º 323/83, o Estado reconhece o seu papel em assegurar o ensino das ciências morais e religiosas na escola pública (Cf. art. 1º). Este dever do estado fica ainda mais evidente com o Despacho 121/ME/85, de 19 de julho de 1985, no qual são identificadas várias diretrizes (inscrições dos alunos, faltas, avaliação, constituição de turmas e horários). Por último, surge, mediante exigência da Comunidade Europeia, a Lei de Bases do Sistema Educativo (cf. lei n.º 46/86 de 14 de outubro de 1986). Nela vemos plasmada o direito à educação e à formação integral do indivíduo (Cf. art. 1º, n.º 2). É criada, assim, uma área de formação pessoal e social no ensino básico (Cf. n.º 2), a qual passa a incluir o ensino da moral e da religião católicas, com carácter facultativo (Cf. n.º 3).

⁴³⁶ A última concordata celebrada entre a Santa Sé e o Estado Português poderá ser consultada em: Ministério da Educação e Ciência, Resolução da Assembleia da República nº 74/2004, de 16 de novembro, in *Diário da República*, I série - A, nº 269, 2004, 6741-6751.

⁴³⁷ A Lei de Bases do Sistema Educativo foi aprovada pela Lei nº 46/86, de 14 de outubro, e retificada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, e 85/2009, de 27 de agosto. A

O enquadramento da natureza da Educação Moral e Religiosa Católica é suportado pela condição administrativa de que o Estado assegure o direito de eleição dos encarregados de educação em relação à educação para os seus filhos. Assim, os mesmos terão a oportunidade de escolher o currículo que melhor oferecer um quadro educacional análogo aos valores familiares e sociais.

Em termos práticos, a recente reorganização curricular proporcionada pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, vem garantir, no art.º 13º, a presença da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica no currículo do ensino básico como componente de oferta obrigatória e de frequência facultativa. O mesmo se aplica no ensino secundário, pelo art.º 14º, à semelhança do que era determinado em documentos normativos precedentes.⁴³⁸ A novidade do Decreto-Lei n.º 55/2018 está em integrar, pela primeira vez, a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica nos cursos profissionais do ensino secundário.⁴³⁹

Não obstante, nem toda a oferta educativa tem a disciplina integrada no currículo, isto é, os cursos de educação e formação (CEF) ainda não estão contemplados, o que coloca em discussão o Decreto-Lei n.º 70/2013 que reconhece “ao encarregado de educação, no caso de o seu educando ser menor de 16 anos, [...o exercício...] de direito de o mesmo frequentar a disciplina de EMRC”⁴⁴⁰. Mesmo assim, a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica começa a integrar as matrizes curriculares-base dos cursos profissionais, reconhecendo a sua importância na formação dos alunos.

primeira versão poderá ser acedida através de: Assembleia da República, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, in *Diário da República*, I série - A, n.º 237, 1986, 3066-3080.

⁴³⁸ Neste contexto, consideramos as leis normativas anteriores a 2018 que estabeleceram a presença da Educação Moral e Religiosa Católica nas escolas portuguesas, nomeadamente: o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, alterado pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, no art.º 15º; o Decreto-Lei n.º 209/2002 de 17 de outubro, anexos I, II e III, relativo ao Desenho Curricular do Ensino Básico; o Decreto-Lei 74/2004, art.º 6º, n.º 5, e anexos, aplicado ao Ensino Secundário. Estes documentos legislativos estabelecem a presença da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica no currículo nacional, bem como a estrutura horária da disciplina para o ensino básico e para o ensino secundário.

⁴³⁹ A estrutura horária da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica poderá ser consultada nos Anexos I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, in *Diário da República*, I Série, n.º 129, 2018, 2928-2943.

⁴⁴⁰ Ministério da Educação e Ciência, Decreto-Lei 70/2013, de 23 de maio, in *Diário da República*, I série, n.º 99, 2013, 3031-3033. Veja-se que este Decreto-Lei, bem como a Lei n.º 46/86, de 15 de outubro, atualizada pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, constantes na Lei de Bases do Sistema Educativo vem na linha da Resolução 36/55 das Nações Unidas de novembro de 1981: “toda criança deverá gozar do direito de acesso à educação em matéria de religião ou convicção em conformidade com os desejos dos seus pais ou, sendo caso disso, tutores legais, e não deverá ser obrigada a receber instrução em matéria de religião ou convicção contra os desejos dos seus pais ou tutores legais, servindo o interesse superior da criança de princípio orientador”. Assembleia Geral das Nações Unidas, *Resolução n.º 36/55*, 25 de novembro de 1981.

Tal como o currículo de Educação Moral e Religiosa Católica, a legislação em análise propõe legitimar personalidades íntegras, o sentido da dignidade da vida humana, a formação para a cidadania, a participação ativa e responsável, a integração dos valores éticos e cívicos e a anexação dos princípios estéticos. Estes pressupostos são sustentados por todo o legado cultural português e europeu, pois é nessa compatibilidade histórica e na matriz universal que se fundamenta a perspetiva do bem comum, princípio transversal ao currículo do ensino religioso.

Neste âmbito, a Educação Moral e Religiosa Católica reveste-se de um programa que visa a transformação da individualidade, tendo em vista a comunhão e a solidariedade universais. O trabalho desta disciplina não se constrói isoladamente. De facto, o seu serviço é assistido nas outras áreas de saber, almejando a integração total na instituição escolar através das reformas e programas aplicados. A monitorização sociocultural, irreversível, é fator de construção curricular contínua. Naturalmente, a disciplina perscruta oportunamente os sinais dos tempos e as suas mutações, adaptando-se, progressivamente e de forma natural, aos progressos emergentes. Esta adaptação curricular faz-se na total harmonia com os princípios éticos e religiosos, acolhendo as interpelações dos seus intérpretes (os discentes).⁴⁴¹

O currículo de Educação Moral e Religiosa Católica vê-se assim adaptado às reivindicações plausíveis da comunidade e às interpelações dos alunos, estabelecendo um campo de inquirição ética e religiosa e, ao mesmo tempo, sugerindo modelos de resposta às dúvidas existenciais. A sua efetividade centra-se na função que lhe é confiada: interpretar a realidade, fornecendo aos discentes a possibilidade de se posicionarem de forma fundamentada face aos fenómenos sociais e religiosos. Promove-se uma ação concertada, ou seja, uma forma de agir com responsabilidade e congruência. Por isso, o currículo da disciplina poderá constituir um ensaio para “uma interpretação antropológica e sociologicamente fundamental, numa cultura que se questiona a si mesma sobre os caminhos da personalização, frente a uma dissolução progressiva da pessoa concreta na massa anónima”⁴⁴².

Neste caso, a visão curricular da disciplina não se reduz ao mero trabalho desenvolvido durante o tempo que lhe é destinado semanalmente, mas compreende uma

⁴⁴¹ Cf. Conferência Episcopal Portuguesa, *Educação Moral e Religiosa Católica. Um valioso contributo para a formação da personalidade* (Moscavide: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2006), nº10.

⁴⁴² João Duque, “Contributos para uma hermenêutica cristã da cultura contemporânea”, in *Pastoral Catequética*, n.º 5 (Moscavide: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2006), pág. 36 e 37.

multiplicidade de tarefas, colaborando no crescimento humano e religioso dos alunos. Ao amplo conjunto de funções que lhe são imputadas, acrescenta-se essa vertente hermenêutica do *cosmos*, estabelecendo correlações com as restantes áreas de saber, especificamente com as ciências naturais e as ciências sociais e humanas. Por outras palavras, o currículo de Educação Moral e Religiosa Católica constitui um universo de referência para os alunos, a fim “de descobrirem o significado profundo do existir humano, de procurarem a verdade que lhes oferece direção e plenitude, de se confrontarem com as interrogações [...] que surgem da inteligência e da vontade e expressam a dimensão mais elevada da pessoa”⁴⁴³.

O programa de Educação Moral e Religiosa Católica promove, deste modo, a formação integral do sujeito. O seu papel passa, essencialmente, pelo amadurecimento da consciência humana, que se pretende desprendida, desenvolvida, responsável e reta. Assim, a sua missão só fica cumprida quando os jovens se formam na justiça, na verdade e no amor, dispostos a evoluir nas competências relacionais.

O currículo de Educação Moral e Religiosa Católica constitui um ensaio constante de transformações e dinâmicas humanas. Por isso, ganha plausibilidade enquanto extensão de um trabalho sério e regular que fomente o diálogo, numa escola democrática que prima pela liberdade de culto, no que concerne à existência de Deus, da gestão do mundo e da natureza e finalidade humanas. O seu vulto resume-se ao papel nuclear que alcança na promoção do desenvolvimento integral e sustentável.

Por seu turno, a disciplina não ambiciona ser considerada a máxima portadora da verdade, até porque resvalaríamos para uma certa prepotência e avidez. Bem pelo contrário, a sua missão é distanciar-se das visões e desejos de monopolização da verdade, sendo flexível e recetiva aos diferentes modos de interpretar a realidade. A sua operacionalização gera um compromisso na procura de experiências diversificadas, na riqueza da pluralidade. De igual modo, procura-se encorajar escolhas livres mas responsáveis, mediante o abalçamento dos princípios sociais e éticos. Por isso, a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica perfilha o modelo construtivista ao defender “que o conhecimento é algo pessoal e o significado é construído pelo aluno através da experiência. [...] Estes são influenciados pela interação entre o conhecimento previamente adquirido e as novas experiências de aprendizagem”⁴⁴⁴.

⁴⁴³ Secretariado Nacional da Educação Cristã, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica* (Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014), pág. 164.

⁴⁴⁴ Richard Arends, *Aprender a Ensinar*, trad. Maria João Alvarez (Madrid: McGrawHill, 1995), pág.12.

Na integração dos currículos dos Ensinos Básico e Secundário do Ministério da Educação de Portugal, a Educação Moral e Religiosa Católica compreende uma dimensão científica que cumpre, por tudo quanto fomos argumentando até ao momento, um vasto conjunto de exigências epistemológicas e metodológicas. Tal como as restantes disciplinas, perfilha a missão de transmissão de saber, incorporando as particularidades e os desafios da humanidade. Pela sua natureza procura a harmonia pessoal e comunitária, visando a liberdade responsável do humano.

Por isso, a disciplina deve reconhecer o paradigma de inovação pedagógica, criando espaços de crescimento pessoal e comunitário.

1.3. A proposta de inovação pedagógica

Na última década do século XX assistiu-se a uma constante preocupação em relação à pedagogia que melhor possibilitasse a construção de aprendizagens significativas por parte dos alunos. Essa meta ganhou um novo impulso no início do século XXI. A inovação começava a ser esboçada no âmbito das interpretações epistemológicas e das metodologias aplicadas em contexto de sala de aula. “A educação considerada como um processo acabado realizado na escola foi confrontada com um conceito de educação caracterizado pelo não acabamento, por ser um processo nunca concluído. O conceito de aprender é substituído pelo conceito de aprender a aprender”⁴⁴⁵.

A inovação pedagógica constitui um campo de observação, de debate e de reconstrução pessoal e comunitária. Por isso, “a inovação é uma parcela complexa de práticas institucionais e pessoais que exige uma atenção cuidadosa a estratégias de desenvolvimento, aos processos evolutivos e progressivos, às etapas para a planificação técnica e participativa, aos espaços e contextos para a decisão, mudança e assunção de novas ideias e novas práticas”⁴⁴⁶.

Ora, as diferentes dimensões elucidam-nos sobre a concetualização da inovação e da transformação que assiste o sistema educativo. Trata-se de um sistema complexo e, por isso mesmo, laborioso, escrupuloso e cheio de interpelações, mas também de provocações. A complexidade na inovação pedagógica, enquanto fenómeno educativo,

⁴⁴⁵ José Alberto Correia, *Inovação Pedagógica e formação de professores* (Rio Tinto: Edições Asa, 1989), pág. 22

⁴⁴⁶ Maria Teresa González. Juan Escudero Muñoz, *Innovación educativa teorías y proceso de Desarrollo* (Barcelona: Humanitas, 1987), pág.29. A tradução de todas as citações de origem espanhola serão da nossa responsabilidade.

social, cultural e pessoal, requer uma atenção redobrada às suas múltiplas manifestações, exigindo a conjugação harmónica das diferentes estratégias de atuação.⁴⁴⁷

Seguindo de perto a dimensão concetual, a inovação é identificada como limite referencial, organizado, projetado, antecipadamente disposto, com a finalidade de promover a apresentação das matérias logicamente adaptadas ao contexto institucional e/ou comunitário. A inovação pedagógica promove práticas e metodologias inovadoras, que contribuem para a construção de aprendizagens essenciais e favorecem o sucesso escolar. Por isso, a inovação não se reduz a meras alterações no sistema educativo, mas requer o aprofundamento de processos estáveis na educação, na pedagogia dos professores e na maturação de propostas didáticas.⁴⁴⁸

Naturalmente, a inovação visa a melhoria do ensino e o crescimento integral do protagonista em educação, isto é, do aluno.⁴⁴⁹ Por outro lado, a inovação exige a procura de alternativas aos dilemas em educação, incutindo no docente um inconformismo com os problemas e uma melhoria progressiva das intervenções pedagógicas. A inovação não deixa de considerar o modelo de referência, o professor, como responsável pela aplicação de conceitos e recursos pedagógicos inovadores no contexto da sua missão.

Ao fornecer uma heterodoxia de pressupostos e de práticas pedagógicas pré-concebidas, volve-se instrumento fulcral para a revisão da prática e metodologia educativa. A inovação é utensílio que beneficia a retificação da doutrina/teoria e a reformulação da práxis educativa. Isto conduz-nos à diligência de competências

⁴⁴⁷ Assim, “um paradigma crítico não dá por assente o valor da mudança como um bem em si mesmo para promover o progresso social e educativo, [...antes...] vai para além da consideração dos processos e procedimentos a serem utilizados para a elaboração de inovações, procurando problematizar o quê da mudança, os seus «para quês», a sua funcionalidade socio-política e inclusive os seus comos”, resultando na complexidade subjacente a essa proposta. Maria Teresa González. Juan Escudero Muñoz, *Innovación educativa teorías y proceso de Desarrollo* (Barcelona: Humanitas, 1987), pág.84.

⁴⁴⁸ Efetivamente, “a inovação em educação não é fruto unicamente de mudanças estruturais no sistema educativo, nem tão pouco surge de modo espontâneo do voluntarismo individual, nem é um acontecimento isolado, descontextualizado e pessoal. Os fenómenos de mudança e inovação em educação são a resultante de um conglomerado de múltiplas condições ideológicas e sociais, históricas e culturais. Para a sua incidência efectiva na melhoria da educação requerem-se processos firmes e profundos, assim como diversificadas condições para que nas concepções educativas e nas práticas dos professores se consigam interiorizar, amadurecer e sedimentar novas propostas e processos de verdadeira reforma educativa”. Juan Escudero Muñoz. Bolívar Botia, “Inovação e formação centrada na escola. Uma perspectiva da realidade espanhola”, *In: Abílio Amiguinho. Rui Canário (orgs.), Escolas e mudança: O papel dos Centros de Formação* (Lisboa: Educa, 1994), pág.105.

⁴⁴⁹ A consciência do aluno como protagonista parte da conceção de que “a dignidade irrepetível de cada pessoa fundamenta o seu direito inalienável a uma educação adequada às suas circunstâncias específicas. A pessoa é o sujeito primeiro e o objecto último da educação”. Conferência Episcopal Portuguesa, *A educação. Direito e dever. Missão nobre ao serviço de todos* (Moscavide: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2002), nº 8.

pedagógicas diferenciadoras. Por conseguinte, a inovação é fundamental na globalidade das áreas de saber, em todo o sistema e processos educativos. A sua premência é inquestionável enquanto “conjunto de práticas sócio-educativas, supostamente articuladas em torno de um propósito que lhes confere uma certa unidade e sentido, [...visando, *grosso modo*,...] a melhoria escolar”⁴⁵⁰. E a própria disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, bem como os seus docentes, poderão progredir nesse horizonte uma vez que favorece a atualização constante dos valores e a sua efetivação.

Os primeiros signatários desta visão defendem regras orientadoras que permitem o desenvolvimento das competências dos alunos e a formação integral dos mesmos. Deste modo, consideram existir uma vantagem na aprendizagem baseada nas alternativas pedagógicas. Este processo visa, essencialmente, despertar o interesse dos discentes e facilitar a construção e aquisição de saber. “Trata-se de envolver cognitiva e afetivamente os alunos, sem respostas prontas e prévias”⁴⁵¹, tornando-os resilientes às interpelações quotidianas.

Por seu turno, esta índole da inovação pedagógica exige um trabalho proativo e dinâmico por parte do docente. Na sua funcionalidade, pressupõe-se que a inovação pedagógica incremente um trabalho operacional junto dos professores. Ao promover o interesse e o dinamismo sobre a atuação dos docentes, despertará estes últimos para a atualização da sua investigação e ministração, que, por sua vez, são instigados a examinar e inovar os modos de ensinar, responsabilizando-os pelo processo educativo.

Isto exige “uma elevada preparação, competência e especialização [...] num serviço social importante”⁴⁵². Por isso, para além de ser ponto de referência, o educador deverá exercitar o seu espírito de resiliência e criatividade. É imprescindível uma motivação maior para a investigação interdisciplinar. Este professor será um elemento facilitador de construção de saber para os alunos e “sem a acção decisiva do professor não há melhoria possível nos processos educativos”⁴⁵³. Em redor dessa construção, o estatuto da inovação pedagógica suscita uma vitalidade interior nos alunos, através da qual se tornam sujeitos do conhecimento que adquirem.

⁴⁵⁰ Maria Teresa González. Juan Escudero Muñoz, *Innovación educativa teorías y proceso de Desarrollo* (Barcelona: Humanitas, 1987), pág.31.

⁴⁵¹ António Cachapuz, *Ciência, educação em ciência e ensino das ciências* (Lisboa: Ministério da Educação, 2002), pág. 82.

⁴⁵² Lourdes Montero, *A construção do conhecimento profissional docente*, trad. Armando Silva (Lisboa: Instituto Piaget, 2005), pág. 32.

⁴⁵³ Michael Fullan, *All systems go: the change imperative for whole system reform* (Thousand Oaks: Corwin, 2010), pág. 42. A tradução de todas as citações de origem inglesa serão da nossa responsabilidade.

Naturalmente, a primeira finalidade do docente deverá ser a explicitação dos conteúdos programáticos a lecionar, para não haver ambiguidades nem equívocos. De seguida, exige-se uma execução dos propósitos pedagógicos e das finalidades metodológicas, tendo sempre presente a necessária adaptação da mesma às circunstâncias onde estão a ser ministrados. Note-se que esta configuração em nada se sobrepõe à tradicional forma de pedagogia. No entanto, conseguimos perceber uma grande diferença na forma como se executa e orienta os alunos no processo de educação-aprendizagem. O ensino convencional já previa planificações e metodologias para a efetivação da educação. Mas elas, agora, são aplicadas com novas configurações, essencialmente adaptadas aos alunos, ao meio e às necessidades de cada um. Aqui estará a diferença entre o ensino clássico e o ensino atual.⁴⁵⁴

A inovação pedagógica deve procurar sempre as melhores práticas, tendo em conta a comunidade educativa. A inovação está na base de procedimentos coerentes com a mudança, suscitando uma atmosfera sadia de crescimento individual e em comunidade. Ao gerar espaços de diálogo e mecanismos de partilha, a inovação pedagógica nomeia e valida os problemas dos discentes para, de seguida, conceber respostas que sejam inspiradoras de uma resolução.

Mas a inovação não se reduz a estes parâmetros. No sistema educativo pretende-se suscitar o interesse pela reformulação dos procedimentos curriculares. Neste sentido, difunde um espaço de ensaio para a legitimação de propostas educativas coesas e que, almejando a concretização curricular e o sucesso escolar por parte dos seus destinatários (alunos), inclui a realidade como extensões metódicas do saber ser, saber estar e saber fazer. Deste modo, opera-se uma “ruptura epistemológica com o senso comum e da necessidade, no patamar da reflexividade, de ele se constituir como um saber sobre um saber-fazer, mas sem nunca deixar de ser um saber de um saber-fazer”⁴⁵⁵.

Nesta oportunidade, não podemos descurar os indispensáveis ajustes do currículo, o uso de projetos educativos dinâmicos e interativos e o compromisso de todo o grupo neste processo. De outra forma não se impulsiona o diálogo nem a riqueza educativa. Pelo contrário, procura-se harmonizar os planos curriculares às exigências pessoais, sociais e culturais, visando o cruzamento dos recursos pedagógicos com os destinatários dessas ferramentas e o ambiente onde todo o processo ocorre. A escola

⁴⁵⁴ Cf. António Cachapuz, *Ciência, educação em ciência e ensino das ciências* (Lisboa: Ministério da Educação, 2002), pág. 92.

⁴⁵⁵ Adalberto Carvalho, *Ciências da Educação: um novo olhar epistemológico* (Lisboa: Afrontamento, 1988), pág. 23.

assume-se como “interactiva e negociada; criativa e resolutória de problemas; participativa e colaborativa; flexível e desafiante; empreendedora e arriscada; avaliativa e reflexiva, suportiva e desenvolvimental; proactiva e responsiva”⁴⁵⁶.

Com efeito, sempre que a intervenção pedagógica surte o efeito desejado, deveria ser replicada por outras instituições de ensino, tendo em vista o sucesso educativo. Se as críticas são positivas quanto à aplicação da inovação pedagógica nas escolas de ensaio, essa intervenção deve ser continuada. Outras academias e outros professores poderão adotá-la na sua ação educativa a fim de que se propicie uma participação crítica e responsável.

Deste modo, “é preciso passar dos modelos de causalidade linear para os modelos sistémicos em que os problemas dos alunos não podem ser tratados isoladamente dos outros, tanto interna como externamente ao sistema educativo”⁴⁵⁷. Aqui, o professor é um inovador ativo, antecipando-se às transformações e prevendo o que de significativo poderá acontecer para o crescimento integral dos seus alunos. Esse trabalho é reforçado com o seu cuidado em compreender as mudanças que ocorrem em redor do mundo e, trazendo-as para o universo escolar, transpõe os acontecimentos em conhecimento. O seu papel consiste em simplificar a construção de um saber teórico agindo de forma congénere à realidade conhecida pelos alunos e com a qual eles se identificam.

O professor, assim, pode ser entendido como um agente interventivo, que concilia as práticas convencionais com as mudanças pedagógicas. Assim, deixa de parte toda a formação estandardizada e/ou padrão que visava o cumprimento de uma ordem geral com contornos unicamente sociais e económicos, para se afeiçoar a novos modelos pedagógicos que culminem com o aperfeiçoamento do ensino, indo de encontro às necessidades e preocupações dos alunos.⁴⁵⁸

O docente será promotor da inovação pedagógica se for flexível e versátil, apostando numa reflexão disciplinada acerca dos elementos de que dispõe e adaptando-

⁴⁵⁶ Peter Holly. Geoff Southworth, *The Developing School* (London: The Falmer Press, 1989), pág. 23. A tradução de todas as citações de origem inglesa serão da nossa responsabilidade.

⁴⁵⁷ Danielle Zay, “A escola em parceria: conceito e dispositivo”, In João Barroso (Org.), *O Estudo da Escola* (Porto: Porto Editora, 1996), pág. 156.

⁴⁵⁸ Cf. Este princípio corrobora o novo papel dos professores enquanto “agentes de desenvolvimento curricular” [António Bolívar, *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma: problemas y propuestas* (Madrid: Editorial Escuela Española, 1992)]; “interpretadores de currículo” [Miriam Bem-Pérez, *The Teacher Curriculum Encounter* (New York: Suny Press, 1990)]; ou ainda “construtores de currículo” [Shirley Grundy, *Producto o praxis del curriculum*, trad. Pablo Manzano (Madrid: Ediciones Morata, 1991)].

os às interpelações dos discentes. Ao mostrar-se polivalente irá obter um maior compromisso com as aprendizagens essenciais da disciplina e as práticas pedagógicas, não deixando de aperfeiçoar criteriosamente os mesmos expedientes e, desse modo, de produzir e aplicar ferramentas didático-pedagógicas apelativas e estimulantes. Veja-se que “um bom professor será um bom executor, conhecedor dos programas emanados da administração central para aplicá-los, na sala de aula, através de processos rigorosos de planificação, execução e controle dos resultados, [...mas sempre numa lógica de...] mediação reflexiva, crítica e baseada no conhecimento e na pesquisa”⁴⁵⁹.

O professor desempenha a função que a comunidade lhe confiou. Assim, e em primeiro lugar, acredita na sua profissão e considera-a relevante para a sociedade. Em segundo lugar, perfilha-a na medida em que nela vive a sua vocação. Em terceiro lugar, demonstra uma competência extraordinária no trabalho interdisciplinar, não descurando o trabalho em equipa. Por fim, e de forma não menos importante, assume a sua profissão com responsabilidade e compromisso, preparando-se sempre para as interpelações que possam surgir em sala de aula e mostrando ser um dinamizador do saber. Assim, “exerce uma mediação activa, crítica e criativa sobre o Currículo, [...] toma decisões racionais e adequadas para resolver os problemas que se lhe vão apresentando. Para este efeito, necessariamente, deve adequar e modificar e, por vezes, criar o currículo”⁴⁶⁰.

Mesmo assim, e porque qualquer modelo educativo tem os seus prós e contras, o docente deve estar consciente das lacunas da inovação pedagógica. Não podemos esquecer a “escassez de materiais por falta de recursos económicos ou a instabilidade da lei acerca da educação”⁴⁶¹ que se altera, não raras vezes, sempre que existem mudanças de governo. Na verdade, os custos financeiros relativos aos programas de inovação pedagógica sobrepõem-se diversas vezes aos próprios processos que se pretendem implementar. Mas não são os únicos. Há ainda uma constante falta de recursos para aplicar na sala de aula.

Outro obstáculo que dificulta a instauração do programa de inovação tem a ver com a conjuntura económica e social. A inconstância e a precaridade que assola o sistema educativo e, particularmente, os agentes a ela associados, contribuem para um

⁴⁵⁹ María Luisa Alonso. Graça Branco, “Profissionalismo docente e currículo: uma perspectiva de investigação”. In *O Professor*, nº 121 (Braga: Centro de Investigação, 1989), pág. 22.

⁴⁶⁰ *Ibidem*, pág. 24.

⁴⁶¹ Ana Benavente. Alda Carvalho, “Conflitos na escola: textos e contextos”, in *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 3 (Porto: Edições Afrontamento, 1995), pág. 176.

clima inseguro e de incerteza profissional. Esta situação em nada favorece o desempenho da missão do professor. A ausência de incentivos para a investigação e para a busca das melhores iniciativas educativas tem representado uma obstrução à inovação e um entrave à motivação do docente.⁴⁶²

Ora, não deveria haver estes obstáculos de cariz económico. Acreditamos que “os seus custos não são custos de produção, mas de formação e crescimento de pessoas a integrar socialmente e que contribuirão com o seu saber, o seu saber fazer e o seu quadro de valores para o desenvolvimento da sociedade”⁴⁶³. O ónus da formação dos cidadãos cabe à sociedade civil, representada nos órgãos de poder e, em concreto, no Ministério da Educação.

Para além de tudo isto, nos nossos dias, as reflexões acerca da relação professor-aluno têm despertado o interesse dos responsáveis pela educação. A este propósito, quando não há uma afinidade entre professor e aluno, dificilmente encontraremos aí a melhor oportunidade para a inovação. O espaço para o diálogo é parco ou inexistente, pelo que nem o professor se sente motivado para fomentar procedimentos educativos, nem os alunos se disponibilizam com o devido empenho para alcançar o sucesso nas aprendizagens.

A pós-modernidade ditou a segmentação do trabalho do professor. Hoje, mais do que nunca, assiste-se à atribuição de inúmeras responsabilidades que carecem de tempo e de disponibilidade regular para cumprir com os objetivos que o sistema de ensino lhe imputa. Ora, para além das condições de trabalho, a inovação pedagógica vê-se afetada pelo desmembramento do docente neste tipo de obrigações. Isto significa que parte significativa do horário de trabalho jamais será aplicada na organização e projeção de novas práticas educativas.⁴⁶⁴

⁴⁶² A este nível, a posição da Conferência Episcopal Portuguesa insere-se numa lógica diferente e de valorização do trabalho dos docentes: “os educadores são verdadeiros artífices de um futuro de pessoas harmoniosamente desenvolvidas e com boa relação social. [...Por isso, a Conferência Episcopal Portuguesa manifesta...] solidariedade e apoio a todos os educadores, não raras vezes, sujeitos a pressões desgastantes, a marginalizações e até a discriminações injustas. [...Incentiva...] a continuarem o seu trabalho, sem desânimo e com esperança, em vista de um nobre objectivo: construir o homem, o homem pleno, onde brilha a luz do verdadeiro Homem, Jesus Cristo”. Conferência Episcopal Portuguesa, *A educação. Direito e dever. Missão nobre ao serviço de todos* (Moscavide: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2002), nº 2.

⁴⁶³ Conferência Episcopal Portuguesa, *A escola em Portugal. Educação integral da pessoa humana* (Moscavide: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2008), nº17.

⁴⁶⁴ Cf. Mario de Miguel Diaz, “El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa”, in AA.VV., *Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativas* (Madrid: Publicaciones del Ministerio de Education y Ciencia, 1991), pág. 24.

Os professores enfrentam exigências e deveres que no passado não ocorriam a esta classe profissional. Estes constrangimentos impedem a inovação pedagógica. O cansaço acumulado e a impossibilidade de atender a todas as interpelações são obstáculos à efetivação de práticas pedagógicas inovadoras. Não é por acaso que hoje em dia os estudos científicos falam do *burnout* no ensino, inúmeros deles com taxas elevadas de incidência. A exaustão extrema afeta a atividade do docente, tendo implicações na prática educativa e, por resultado, na concretização da inovação.

No entanto, queremos acreditar que a promoção destes procedimentos inovadores se destina, para além do que já refletimos, a corrigir esses mesmos entraves, suscitados pelo trabalho intenso e fragmentado dos professores. Em certa medida, a inovação poderá aumentar o êxito, permitindo eliminar os grandes obstáculos à sua aplicação. Por outras palavras, o professor compreende a exigência de inovação e, nesse contexto, promove-a com o fim de resolver os problemas que decorrem do seu contacto com os discentes. Deste modo, não só se criará uma atmosfera saudável, de interajuda, como também elucidará as matérias programáticas, uma vez que “todo esse trabalho e progresso é sempre em função da pessoa, um serviço que se lhe presta em ordem à sua educação e desenvolvimento integral. Esse deve ser, de facto, o objectivo de todo o labor educativo”⁴⁶⁵.

É nesta sociedade, onde o desenvolvimento é predicado mas cujos avanços só estão disponíveis para uma pequena franja da população mundial, que proliferam os obstáculos à disseminação das conceções inovadoras, científicas e tecnológicas. Neste contexto, a inovação pedagógica dever-se-á fazer representar pela difusão das ideias e instrumentos progressistas, para que todas as comunidades possam ter a mesma igualdade de oportunidades. Assim, as novas práticas devem suscitar o interesse pela inclusão enquanto evento cultural, social e religioso.⁴⁶⁶

Todavia, acreditamos que o avanço científico e tecnológico do nosso tempo poderá conduzir-nos a uma nova interpretação da própria vida pessoal e comunitária, com implicações no âmbito escolar. As ferramentas às quais se tem acesso pelos

⁴⁶⁵ Conferência Episcopal Portuguesa, *A educação. Direito e dever. Missão nobre ao serviço de todos* (Moscavide: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2002), n.º 28.

⁴⁶⁶ Esta inclusão far-se-á sentir a partir dos estímulos compensatórios da prática de inovação pedagógica: “para além de se acreditar fortemente naquilo que se quer fazer de novo, há o interesse manifestado pelos alunos e o seu envolvimento; a gratificação do trabalho em equipa; a formação que se vai construindo na prática através das redes informais que se criam e da pesquisa e reflexão pessoal; alguns apoios e reconhecimentos que se vão conseguindo, quer da instituição educativa quer de outras instituições”. Ana Benavente. Alda Carvalho, “Conflitos na escola: textos e contextos”, in *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 3 (Porto: Edições Afrontamento, 1995), pág. 188.

sistemas de comunicação e tecnológicos trazem um contributo muito benéfico quando corretamente aplicadas, à educação. Sendo as novas tecnologias de informação e comunicação um constituinte do dia-a-dia dos discentes, a descoberta e aplicação dos seus instrumentos poderá representar um incentivo acrescido para o crescimento integral dos alunos, funcionando como apoio ao estudo, de um modo dinâmico e atrativo.

E mesmo na falta desses instrumentos, *grosso modo*, a escola poderá suprir essas contingências, promovendo a inserção de todos os alunos. Se, por um lado, não podemos deixar de parte os novos meios de informação e comunicação, onde se incluem as redes sociais, como um importante meio para o testemunho da verdade e da justiça, por outro lado não podemos esquecer os suportes digitais que nos permitem criar desafios tecnológicos. Quer um, quer outro, são importantes expedientes para aplicar acertadamente e simplificar a comunicação entre o professor e os alunos. Estes utensílios, que se desenvolvem ao longo do Projeto Curricular, numa sequencialidade progressiva e em espiral, “encontram na metodologia de investigação de problemas o seu melhor aliado, já que, através dela, os alunos podem tornar a aprendizagem mais significativa e funcional, ao mesmo tempo que estabelecem conexões de sentido entre os seus saberes e os diferentes conhecimentos que o currículo escolar propõe como conhecimento socialmente desejável”⁴⁶⁷.

Assim, não nos é alheio o uso frequente dos novos meios de informação e comunicação, em especial as redes sociais, na vida dos alunos. Neste sentido, é importante criar lugares de reflexão sobre o fenómeno a fim de que ele seja potenciado como ferramenta educativa. Isto, “requer que [...o aluno...] seja capaz de habitar o mundo da informação como um espaço que é seu, que lhe é familiar e no qual está à vontade”⁴⁶⁸, capaz de o fazer corretamente.

As tecnologias de informação e comunicação captam a atenção e facilitam o contacto entre pessoas, povos e culturas. Contudo, quando usadas de forma errada, dão lugar à desinformação, seja pelas *fake news* seja por episódios de intolerância e xenofobismo. De facto, “na sociedade da informação, a relação entre a comunicação e a educação representa um território de preocupação generalizada, [...enquanto...] um dos campos decisivos da transformação da cultura e da educação nos dias de hoje, e uma das

⁴⁶⁷ Betty Collis. Jef Moonen, *Flexible Learning in a digital world – experiences and expectations* (Londres: Kogan Page Limited, 2001), pág. 42. A tradução de todas as citações de origem inglesa serão da nossa responsabilidade.

⁴⁶⁸ Luís Miguel Figueiredo Rodrigues, *O digital no serviço da fé: formar para uma oportunidade* (Lisboa: Universidade Católica Editora, 2016), pág.187.

áreas em que a Humanidade joga realmente o seu progresso - ou retrocesso - nos anos que estão para vir”⁴⁶⁹.

Em contexto escolar, são inúmeras as potencialidades dos novos sistemas de informação e comunicação, funcionando como estratégia de disseminação dos valores humanos. Nesta conjuntura, acreditamos que a aplicação saudável desses sistemas e das próprias redes sociais, em contexto de aprendizagem, poderão aumentar a motivação e o compromisso com a reapropriação de conhecimento. O fenómeno de utilização dos meios de informação e comunicação, ao estimular a atenção e suscitar um confronto crítico com os valores, poderá favorecer o saber crítico e a aplicação de utensílios como meio de capacitação dos alunos. Estas dinâmicas poderão transformá-los “em cidadãos autónomos e racionais, admitindo o uso minucioso dos meios de comunicação”⁴⁷⁰.

Para além de todas as vantagens decorrentes do bom uso destes meios em contexto de sala de aula e, particularmente, no contexto da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, há ainda hábitos e a interiorização de regras, as quais favorecem a compreensão do mundo, das suas dinâmicas e do trabalho com objetivos, mantendo os alunos comprometidos numa maior envolvimento e convívio social. Este é um “caminho de ida e volta, onde todos se envolvem, participam - na sala de aula, na lista electrónica e no ambiente virtual - é fascinante, criativo, cheio de novidades e de avanços. [...Neste sentido,] o conhecimento que é elaborado a partir da própria experiência torna-se muito mais forte e definitivo”⁴⁷¹.

O compromisso com os meios de informação e comunicação funcionará como interface instantâneo em relação aos conteúdos apreendidos pelos alunos, permitindo, por sua vez, uma melhor utilização de técnicas que beneficiem a aprendizagem multidisciplinar. Consequentemente, diminui-se a indisciplina ao favorecer a interação do grupo para a resolução dos problemas, concede-se espaço à liberdade criativa dos alunos, sem consequências negativas para quem errar, e contribui-se para uma estimulação intrínseca e agradável com as aplicações de informação e comunicação.⁴⁷²

⁴⁶⁹ José Manuel Tornero, *Comunicação e Educação na Sociedade da Informação – Novas linguagens e consciência crítica*, trad. Alcina Marinho (Porto: Porto Editora, 2007), pág.7.

⁴⁷⁰ Ulla Carlsson, *Empowerment Through Media Education - an intercultural dialogue* (Göteborg: Nordicom, 2008), pág. 53. A tradução de todas as citações de origem inglesa serão da nossa responsabilidade.

⁴⁷¹ José Moran, “A Pedagogia e a Didáctica da Educação On-line”, in Ricardo Silva. Anabela Silva (Org.), *Educação, Aprendizagem e Tecnologia – Um Paradigma para Professores do Século XXI* (Lisboa: Edições Sílabo, 2005), pág. 83.

⁴⁷² Cf. Pierre Lévy, *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era informática*, trad. Fernanda Barão (Lisboa: Instituto Piaget, 1994), pág. 162.

Acreditamos que “os novos desafios colocados por estes meios [...relançaram...] a importância da educação para os meios de informação e comunicação. A par das competências para ler criticamente e usar judiciosamente os media, as novas redes, plataformas e ferramentas digitais vieram colocar em evidência outras necessidades básicas para a alfabetização e formação básica de todos os cidadãos, de forma a atenuar os riscos crescentes de novas formas de exclusão social”⁴⁷³. A difusão da literacia é um passo primordial para o progresso em contexto escolar, porque de futuro permitirá o crescimento integral do aluno, o desenvolvimento da sua consciência crítica e a participação nos assuntos da sociedade, com empenho e sentido de responsabilidade.

As vantagens do incremento dos meios de informação e comunicação nas escolas possibilitam uma maior interatividade, e fazem desta metodologia em ensino uma oportunidade para estimular e fomentar a construção de aprendizagens significativas. Eles constituem um excelente recurso para as aulas de Educação Moral e Religiosa Católica, como elemento transversal ao currículo escolar, sem nunca descurar, todavia, o ensino dos conteúdos programáticos. É assim que os meios de informação e de comunicação se revelam um recurso preponderante a ser impulsionado na aula e, por isso, os professores da disciplina devem capacitar-se neste domínio.

A este nível, aplicamos os meios de informação e comunicação na quinta parte deste capítulo, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, mais concretamente nos planos de aula que têm por base a unidade letiva um do nono ano - “A Dignidade da Vida Humana”. Deste modo, sugerimos:

- partilha nas redes sociais da “árvore de valores” construída pelos alunos com uma mensagem positiva sobre a vida humana, por forma a dinamizar os conteúdos apreendidos em contexto de sala de aula. Esta dinâmica é atrativa e suscita o empenho de todos (grelha de planificação 2).
- pesquisa e visualização de notícias sobre a crise dos refugiados nos últimos anos, a fim de os alunos perceberem o drama e os entraves humanitários enfrentados pelas pessoas em situação de refúgio. Esta

⁴⁷³ Manuel Pinto, *Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos*, 1ª edição, Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade - Universidade do Minho (Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social, 2011), pág. 27.

atividade pedagógica permite uma reflexão crítica sobre os atuais ataques à dignidade da vida humana (grelha de planificação 4).

- consulta e análise de um sítio na web que dispõe de um mapa interativo que permite compreender a evolução da crise dos refugiados. Esta proposta funciona como fator de consciencialização dos números associados a este drama e desperta o interesse pelos conteúdos lecionados (grelha de planificação 4).
- partilha nas redes sociais do recurso construído pela turma contra o *bullying* com: *#beyourself #stopbullying*. Esta dinâmica não só suscita o empenho e o interesse de todos alunos, como também os insere numa corrente contra este fenómeno, que infringe a dignidade da vida humana (grelha de planificação 5).
- consulta e análise de uma série de manchetes informativas sobre a violência doméstica. Esta sugestão mobiliza conhecimentos adquiridos pelos alunos noutros contextos (exemplo: palestra sobre a violência doméstica e no namoro, a cargo da PSP, no ano anterior). Esta proposta suscita uma reflexão crítica sobre a violência nos relacionamentos (grelha de planificação 6).

Se, até ao momento, falamos do interesse da utilização dos meios de informação e comunicação, agora impõem-se algumas considerações sobre a computadorização, em particular no que diz respeito à gamificação, ou seja, ao uso de técnicas características de videojogos em situações do mundo real; neste contexto, aplicados aos conteúdos da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica. Aliás, esta vertente foi sendo alvo de reflexão durante o nosso curso, seja através das aulas de Comunicação e Informação em Educação, no âmbito do Mestrado em Ciências Religiosas, seja pela participação nos encontros “Do Clique ao Toque”, despertando-nos para a realidade das práticas de ensino com recurso às tecnologias emergentes. Estas realidades dizem respeito à vida dos alunos, já que eles são os nativos digitais.⁴⁷⁴

⁴⁷⁴ Esta expressão - nativos digitais - foi cunhada por Prensky: “em virtude de terem nascido na era digital, os nossos alunos são nativos digitais, por definição, mas isso não quer dizer que, em algum momento, a eles tudo foi ensinado (ou nada, em alguns casos) acerca de computadores ou de outras tecnologias, ou que todos eles aprenderam sozinhos” [Marc Prensky, *Teaching Digital Natives. Partnering for real learning* (Thousand Oaks: Corwin, 2010), pág. 64]. No entanto, existem outros conceitos para falar do mesmo fenómeno: Wim Veen prefere utilizar a expressão “homo zappiens” [Wim Veen, *Homo zappiens: growing up in a digital age* (London: Network Continuum Education, 2006)];

Esta vasta área, assim como as potencialidades dos recursos tecnológicos, fazem das novas tecnologias “um importante instrumento na construção e consolidação do saber”⁴⁷⁵. Graças ao seu carácter apelativo e instigador, a gamificação surge como um processo de potencialidades, satisfazendo de forma exímia as necessidades e o envolvimento do grupo-alvo. De igual modo, corroboramos os fatores motivacionais e os desafios daí decorrentes, despertando para uma maior participação do público, inclusive no compromisso com o sucesso na aprendizagem. Este passo de gigante incrementa a literacia, a qual está também associada à observância das normas e regras em sala de aula.⁴⁷⁶

Mas as suas vantagens não se resumem a isto. De facto, a gamificação cria um esforço comum para que se alcancem os mesmos objetivos, isto é, todos acompanham a formulação do conhecimento e ninguém fica de parte neste processo. A inclusão e a interação fazem assim parte de uma mesma dinâmica. Na verdade, “o jogo, [...como oportunidade de sistematização dos conteúdos programáticos...], favorece a resiliência e o desenvolvimento de estratégias de superação”⁴⁷⁷. Nesta circunstância, a tentativa-erro não gera discriminação, antes suscita o desejo de melhoria. À medida que os alunos se vão capacitando, a gamificação permite a evolução e destreza das suas inteligências múltiplas. Não será por menos que os resultados obtidos se vão aperfeiçoando com a tentativa-erro.⁴⁷⁸

Por isso, acreditamos que a gamificação promove a resiliência e constância pessoais, possibilitando, em contrapartida, o crescimento do indivíduo ao nível relacional e emocional. A gamificação, no decurso de técnicas como a “*role-playing* ou *co-playing*, [...] favorece a construção de laços afetivos entre os alunos e entre estes e o professor, desenvolvendo as competências sociais e humanas”⁴⁷⁹. O esforço e a

Nicholas Negroponte fala de “persona digital” [Nicholas Negroponte, *Being digital* (London: Hodder and Stoughton, 1996)]

⁴⁷⁵ Jane McGonigal, *Reality is broken: why games make us better and how they can change the world* (London: Jonathan Cape, 2011), pág. 17. A tradução de todas as citações de origem inglesa serão da nossa responsabilidade.

⁴⁷⁶ Cf. David Williamson Shaffer, *How computer games help children learn* (New York: Palgrave, 2010), pág. 82.

⁴⁷⁷ Kurt Squire, *Video games and learning: teaching and participatory culture in the digital age* (New York: Teachers College Press, 2011), pág. 12. A tradução de todas as citações de origem inglesa serão da nossa responsabilidade.

⁴⁷⁸ Cf. James Paul Gee, *Good video games + good learning: collected essays on video games, learning and literacy* (New York, Peter Lang, 2007), pág. 86.

⁴⁷⁹ Karl Kapp, *The Gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education* (San Francisco: Pfeiffer, 2012), pág.53. A tradução de todas as citações de origem inglesa serão da nossa responsabilidade.

dedicação exigem, não raras vezes, a preservação de um trabalho comum para garantir as conquistas necessárias.

Vejamos como, *in loco*, todos saem favorecidos com esta metodologia de ensino. É que, a seu tempo, ela implementa o compromisso e o envolvimento com o conhecimento, a interação e a resolução de enigmas, a participação livre e responsável de todos e a criação de alternativas que visem superar as dificuldades. Por outro prisma, “no circuito do professor, propicia uma prática de ensino apelativa e atuante, [...] uma apreciação do nível de conhecimento dos seus alunos (*feedback*)”⁴⁸⁰, podendo investir posteriormente em conteúdos não tão bem apreendidos por parte dos alunos.

A partir desta técnica educativa, podem criar-se espaços de desenvolvimento de outras competências, seja pela criatividade em formular enunciados, seja pela vitalidade em gerar outros instrumentos de aprendizagem pessoal. “A gamificação integra a flexibilidade e o respeito pelo outro através de práticas inclusivas e de tolerância”⁴⁸¹, despertando para um trabalho em grupo. Nas suas múltiplas extensões, este utensílio pedagógico suscita a assimilação de práticas, a inclusão da tentativa-erro como etapa de aprendizagem, a promoção de colaboração entre os seus protagonistas, a diversificação do ensino, a superação de medos e dificuldades e a recompensa por cada etapa do desenvolvimento alcançada.⁴⁸²

A disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica poderá enriquecer o seu currículo com a aplicação destas práticas. Tornará assim o curso mais vasto e estimulante, ao funcionar como uma ferramenta que promova a interatividade, sem nunca colocar de parte a educação para os conhecimentos. O professor, ao capacitar-se para a criação e aplicação das ferramentas tecnológicas, poderá tornar as suas aulas dinâmicas e, mesmo assim, continuar a apostar num espaço de veiculação de aprendizagens.⁴⁸³

A este nível, verificámos o progresso na aquisição das aprendizagens essenciais através da aplicação dos recursos tecnológicos por nós concebidos. Mais uma vez, poder-se-á verificar a aplicação tecnológica, em sala de aula, na quinta parte deste

⁴⁸⁰ Marc Prensky, *Teaching Digital Natives. Partnering for real learning*. (Thousand Oaks: Corwin, 2010), pág. 188.

⁴⁸¹ Marc Prensky, “*Don’t bother me Mom - I’m learning!*”: *how computer and video games are preparing your kids for twenty-first century success - and how you can help!* (St. Paul: Paragon House, 2006), pág. 62. A tradução de todas as citações de origem inglesa serão da nossa responsabilidade.

⁴⁸² Cf. Seymour Papert, *Mindstorms: children, computers, and powerful ideas*, 2ª edição (New York, Harvester Wheatsheaf, 1980), pág. 121.

⁴⁸³ Cf. Begoña Gros, *Pantallas, juegos e educación - La alfabetización digital en la escuela* (Bilbao: Desclée de Brouwer, 2004), pag.80.

capítulo. A Prática de Ensino Supervisionada permitiu a construção e utilização da gamificação para consolidação dos conteúdos da unidade letiva um do nono ano - “A Dignidade da Vida Humana”. Deste modo, aplicamos os seguintes recursos:

- “Quem quer ser croco da dignidade?” - um jogo que permite a consolidação dos conteúdos lecionados. Ora, sendo um instrumento apelativo para síntese de uma reflexão crítica sobre as matérias, o jogo permite ao professor perceber o nível de aprendizagem dos alunos e assim insistir nas matérias que não estão tão bem consistentes (grelha de planificação 3).
- “A Dignidade da Vida Humana” - jogo em *Kahoot* com um conjunto de questões que permite a avaliação geral dos conteúdos subjacentes à unidade letiva um do nono ano - “A Dignidade da Vida Humana”. Este jogo permite a sistematização do saber (grelha de planificação 8).

Também na área da inovação pedagógica fala-se do desenvolvimento de outros materiais complementares. De facto, o professor não pode descurar a pertinência dos recursos construídos de modo personalizado e adaptados à realidade com a qual se depara em contexto de lecionação. Os instrumentos criados conduzirão a uma melhor organização do conhecimento e ao aprofundamento das matérias do currículo específico de cada disciplina.⁴⁸⁴

O processo de utilização de recursos concebidos pelo professor, e ajustados às turmas que leciona, poderá significar a captação da atenção dos discentes, a perceção e interiorização da mensagem e uma dinâmica de construção pessoal e de grupo. A potencialidade deste recurso suscita um ambiente de motivação e de compromisso com a aprendizagem, favorecendo, inclusive, o empenho de todos num esforço de execução dos objetivos de trabalho.⁴⁸⁵ Acreditamos que estes instrumentos facilitam o amadurecimento de certas competências cognitivas.

⁴⁸⁴ Cf. Anna Craft, *Creativity and education futures: learning in a digital age* (London: Institute of Education Press, 2011), pág. 148.

⁴⁸⁵ À medida que os objetivos vão sendo cumpridos podemos aplicar o paradigma desenvolvido por Jerome Bruner. O autor fala de uma dinâmica de *scaffolding*, ao fazer uma analogia entre a construção de uma habitação e o desenvolvimento das competências do aluno, e de igual modo entre o andaime (*scaffolding*) e o modo como o adulto se apoia nesse desenvolvimento. Assim, mediante o conhecimento que o professor tem do nível atual de desenvolvimento do aluno, o mestre adapta o apoio a ser dado ao aluno e, à medida que ele for progredindo, essa armação poderá ser encurtada e, em última instância, eliminada. Cf. Jerome Bruner, *Acción, pensamiento y lenguaje* (Madrid: Alianza Editorial, 1995), pág. 102.

O uso de ferramentas que englobem a aplicação prática dos conteúdos lecionados melhorará a utilização do saber apreendido. Através do uso destes materiais, a sistematização dos conhecimentos precede a aplicação dos mesmos. Assim se reforça a inteligência prática, capaz de levar o aluno a alcançar bons resultados. Por esta via, cruza-se a teoria (fundamentos) com a prática (aplicação dos fundamentos), o que é um importante passo na consistência do estudo.

Estes utensílios apresentam-se como um recurso importante, a ser explorado em sala de aula. Na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, poderão constituir-se um elemento atrativo para a consolidação do saber, permitindo a reapropriação dos conteúdos programáticos e a sua aplicação às questões da vida prática do ser humano. A própria criação destes instrumentos constitui uma experiência relevante, não só enquanto desafio para o docente como provocação ao aluno. Por isso, consideramos que esse tipo de oferta educativa não pode ser colocada de parte.

Neste sentido, ao longo da lecionação da unidade letiva um do nono ano - “A Dignidade da Vida Humana”, fomos construindo os nossos próprios materiais, tendo em conta os conteúdos programáticos a lecionar e os destinatários desses mesmos conteúdos. Assim, elencamos os recursos relevantes à nossa Prática de Ensino Supervisionada:

- Guia do Aluno com várias propostas de consolidação dos conhecimentos e várias dinâmicas que abrem horizontes, entre os quais ressalvamos a atividade “Os cromos da dignidade” (em cada aula, os alunos recebem um cromo de alguma personalidade; em seguida, os alunos terão que pesquisar, como trabalho de casa, o que essa personalidade faz na defesa da dignidade da vida humana).
- apresentações sistemáticas, em *PowerPoint*, que servem de orientação e consolidação dos conteúdos programáticos.
- carta personalizada, “enviada” pelo Papa João Paulo II, dando as boas vindas a todos e funcionando como mote, através do desafio de descodificação de uma mensagem (grelha de planificação 1).
- vídeos criados pelo professor em *Powtoon* para sistematização dos conteúdos (grelha de planificação 1 – vídeo intitulado *Vida, dádiva de Deus e valor primordial*; grelha de planificação 3 – vídeo intitulado *Atentados à dignidade humana*).

Por tudo quanto fomos apresentando, corroboramos que a inovação pedagógica exige um compromisso diligente da parte do professor. Neste campo, o docente de Educação Moral e Religiosa Católica é interpelado à efetivação de um espaço aberto e plural, em contexto de sala de aula, que inspire a comunhão na diversidade, não deixando de colocar a questão de Deus e do ser humano na ordem do dia. A sua missão volve-se fulcral na disciplina em causa, por forma a contribuir para a consolidação das aprendizagens essenciais e o crescimento integral do aluno. Neste sentido, “o papel da escola e do professor tenderá a ser cada vez menos a transmissão de conhecimentos e cada vez mais o desenvolvimento das competências, capacidades e instrumentos de pesquisa, tratamento, análise e apresentação da multiplicidade de informações cada vez mais acessíveis numa pluralidade de fontes de informação disponíveis em diferentes tipos de suportes”⁴⁸⁶.

O papel do educador ganha particular acuidade enquanto o mesmo se apresenta como promotor dessa justiça e dessa responsabilização que se atualiza pelo seu próprio exemplo. O professor de Educação Moral e Religiosa Católica não poderá imiscuir-se de uma responsabilidade objetiva perante aqueles a quem se dirige e destina a sua intervenção. Efetivamente, dele depende um trabalho dinâmico e apelativo, capaz de mobilizar conteúdos e facilitar a construção de aprendizagens significativas. Esse papel do docente não é estanque e, por isso, “passados tantos séculos de ensino e depois de tantas tentativas de legislação sobre educação, de novas experiências didáticas e de ousadas práticas pedagógicas, estamos sempre no começo, à procura de melhores caminhos e seduzidos por buscas apenas iniciadas”⁴⁸⁷.

2. O perfil do professor de Educação Moral e Religiosa Católica

Qualquer educador deverá pautar os seus objetivos por máximas que sejam consentâneas à evolução integral da pessoa. A sua ação deve-se situar em alguns parâmetros nucleares, sintetizados em duas direções: em primeiro lugar, pela interface comunicativa que se joga nas extensões socioeducativas, privilegiando a comunicação e o diálogo como estratégia de intervenção; em segundo lugar, pelo papel mediador

⁴⁸⁶ Adalberto Carvalho, *Novas Metodologias de Educação* (Porto: Porto Editora, 1995), pág. 89.

⁴⁸⁷ António Francisco dos Santos, “O Professor de EMRC: para a definição de um perfil humano e profissional”, in *Pastoral Catequética*, n.º 21/22 (Moscavide: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2011/2012), pág.10.

sociopedagógico, ou seja, pelo fator de promoção social e cultural, apelando a uma sociedade justa, comprometida com a transformação sociocultural desejada.

Naturalmente, este trabalho, como já assumimos anteriormente, poderá ser desenvolvido em articulação com a família, a comunidade e a Igreja, enquanto instituições que constituem uma mais-valia para a promoção do humano. A este nível, partilhamos das mesmas expectativas de D. António Francisco dos Santos “a existência e a qualidade do Ensino Religioso Escolar depende dos cidadãos cristãos [...]. Num Estado laico não há Concordata que resista, nem voz dos bispos que se ouça nem tão pouco a competência dos professores que se imponha, se não houver pais cristãos, cidadãos conscientes, uma sociedade esclarecida e adulta, também na fé, que afirme, defenda e promova o Ensino Religioso Escolar”⁴⁸⁸.

Sem dúvida que o papel do educador é normativo e por isso ele deverá seguir com carinho os alunos, acompanhando um percurso de crescimento pessoal, sempre no rigor e na disciplina que lhe são requeridas. O cerne do seu agir está em conceber estratégias sociopedagógicas que progridam num diálogo profícuo (reflexivo e crítico) e que visem uma correta articulação entre os espaços e tempos subjetivos e as dinâmicas sociais, culturais e religiosas. Por isso, o professor deverá cooperar com os discentes com o fim último de “desenvolver o sentido de responsabilidade pessoal e formar-se para a cidadania [...], receber os conhecimentos [...] de uma comunidade, interpretar o quotidiano e projetar o futuro pessoal e social”⁴⁸⁹.

Neste enquadramento, o trabalho do professor de Educação Moral e Religiosa Católica representa uma importância acrescida. Na verdade, a ele é reconhecida uma competência maior em acolher e viver com diligência e carinho, assumindo-os no seu percurso pessoal e social, e aprofundando-os com os seus alunos. Ele deve apresentar “uma proposta cultural de civilização, [...veicular...] um sentido e uma interpretação da vida, uma antropologia e uma mundividência. [...Pois...] este é o alicerce decisivo de qualquer projecto de educação.”⁴⁹⁰. O verdadeiro sentido de ser professor nesta área de saber reside no testemunho e na exemplaridade que alcança junto dos discentes. Aí, ele

⁴⁸⁸ António Francisco dos Santos, “O Professor de EMRC: para a definição de um perfil humano e profissional”, in *Pastoral Catequética*, n.º 21/22 (Moscavide: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2011/2012), pág.12.

⁴⁸⁹ Fernando Moita, “A missão do professor de EMRC no contexto da escola actual”, in *Pastoral Catequética*, n.º 26 (Moscavide: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2013), pág. 54.

⁴⁹⁰ José Policarpo, “A Escola Católica ao serviço da missão da Igreja”, in *Lumen*, n.º 1 (Lisboa: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2007), n.º 4.

será modelo enquanto “cristão ativo na vida da sua comunidade eclesial como testemunho de vida cristã”⁴⁹¹.

Deste modo, o professor desta área tem um compromisso maior dentro do mandato social que lhe é reconhecido. Aliás, essa responsabilidade determina um papel único perante os seus colegas, responsáveis por outras áreas de saber. De facto, os diferentes professores na escola não deixam de estar em contextos curriculares distintos, cada qual exercendo a sua profissão com trabalho e dedicação.⁴⁹² No entanto, não podemos negar o papel primordial do professor de Educação Moral e Religiosa Católica porque é mediador, conselheiro, orientador e regulador de individualidades.

Essa função acrescida em relação aos restantes professores reside também no facto de não se ver obrigado a cumprir metas curriculares, mas, na gestão curricular que faz, deverá ousar adaptar o currículo da disciplina às circunstâncias que se lhe apresentam. Mais do que ensinar, o professor de Educação Moral e Religiosa Católica norteia as personalidades e consolida as consciências, não sem nunca se deixar moldar, ele próprio, pelas individualidades presentes na sala de aula. Irremediavelmente, este é o professor que deve estar disposto a acolher todos e a reconhecer a importância de cada um na pluralidade (na turma). Só assim os alunos encontrarão, na qualidade da leção e da relação pedagógica, “os meios para interpretar a imensidão do universo e os desafios da convivência humana e, assim bem guiados, procurar dar um sentido à sua existência e ao mistério que a envolve”⁴⁹³.

Enquanto educador entre os educadores, ao professor de Educação Moral e Religiosa Católica requer-se a consolidação e síntese dos conteúdos a fim de melhor desempenhar a sua função. Com efeito, deve munir-se dos elementos pedagógicos e das matérias letivas de modo sério e rigoroso, não significando tal princípio uma total monopolização das consciências dos alunos, na medida em que isso corresponderia a um controlo e domínio sobre as riquezas pessoais, do professor para com cada um dos alunos. Corroboramos a ideia de que o professor desta área deve ser o primeiro a estar disponível para escutar e compreender as interpelações dos discentes, ou seja, deve ser

⁴⁹¹ Elisa Urbano, “A identidade do docente de EMRC. Redescobrir o sentido da obediência”, in *Pastoral Catequética*, n.º 23 (Moscavide: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2012), pág. 123.

⁴⁹² Qualquer professor com profissionalismo. Necessariamente, “a formação das pessoas, a começar pelas crianças, não se faz no vazio; precisa de ser, ela própria, enformada por um corpo ético e axiológico”. Fernando Moita, “A missão do professor de EMRC no contexto da escola actual”, in *Pastoral Catequética*, n.º 26 (Moscavide: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2013), pág. 60.

⁴⁹³ Secretariado Nacional da Educação Cristã, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica* (Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014), pág. 164.

“ouvinte e um mensageiro que comenta e às vezes ousa interpretar aquilo que ele próprio recebe e apreende no *logos* revelado”⁴⁹⁴.

Do mesmo modo, o professor de Educação Moral e Religiosa Católica, ao estar livre para acolher a todos, encetará um perfil de educador capaz de moldar-se aos alunos, experienciando e vivendo, ainda que de uma forma indireta, os dilemas, as preocupações, os anseios e os desafios dos jovens que solicitam a sua ajuda. Este trabalho não é uma função de somenos importância. Exige um cuidado e uma atenção constantes por parte do professor. Este deve ser assertivo no seu proceder, sem nunca se deixar seduzir pela permissividade ou pela incerteza. O rigor aplicado à sua vida deve-se fazer representar no modo como incute os valores aos seus discípulos, uma vez que “o destino futuro da humanidade está nas mãos daqueles que souberem dar às gerações vindouras razões de viver e de esperar”⁴⁹⁵.

Isto é um imperativo dos docentes das ciências religiosas. No quadro da sua formação, aos professores de Educação Moral e Religiosa Católica é proposto um conjunto de unidades curriculares que visam uma formação integral, por forma a prepará-los para melhor servir a escola e, especificamente, os alunos. Os docentes desta área preparam-se para ser “uma voz de esperança, em nome da fé e com experiência de caridade, propondo um discurso marcado pela gratuidade, estruturando relações que se baseiem no amor que olha o rosto do outro como presente que interpela e a que não se é indiferente”⁴⁹⁶.

Além dessa dimensão profissional, social e ética, agregada à competência didático-pedagógica no modo de educar, o professor de Educação Moral e Religiosa Católica é chamado a ter um papel interventivo/diferenciador na escola e, por esta via, na comunidade local onde a sua ação se situa. Este labor terá que ser executado com o máximo de dedicação, rigor e responsabilidade, comprometendo-se com o meio envolvente. Neste sentido, ele deve estar consciente da necessidade de “ter um grande

⁴⁹⁴ António Francisco dos Santos, “O Professor de EMRC: para a definição de um perfil humano e profissional”, in *Pastoral Catequética*, n.º 21/22 (Moscavide: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2011/2012), pág. 10.

⁴⁹⁵ Sacrosanctum Concilium Oecumenicum Vaticanum II, *Constitutio Pastoralis de Ecclesia in mundo huius temporis «Gaudium et Spes»*, n.º 31.

⁴⁹⁶ António Francisco dos Santos, “O Professor de EMRC: para a definição de um perfil humano e profissional”, in *Pastoral Catequética*, n.º 21/22 (Moscavide: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2011/2012), pág. 17.

espírito de iniciativa, com prática pedagógica sempre em atualização, sabendo trabalhar em equipa”⁴⁹⁷.

Não obstante todas as orientações presentes na Lei acerca dos professores, no geral, e as recomendações do Secretariado Nacional de Educação Cristã, em particular para os professores de Educação Moral e Religiosa Católica, a estes últimos é outorgada uma missão que se fundamenta nos valores e princípios pelos quais a própria disciplina se constitui. Isto significa que para além do testemunho criterioso dos conhecimentos científicos, o professor deve compatibilizar-se com a própria área na qual se encontra. Esta identificação facilitará um conhecimento autêntico dos conteúdos e a planificação criativa das matérias. A este respeito, a “procura séria, dedicada e constante, da verdade e da caridade, constitui o grande desafio que se coloca ao docente desta disciplina. No quotidiano da escola, por vezes tão complexo e difícil, vive-as e transmite-as aos seus alunos e às suas alunas, usando da palavra e do exemplo”⁴⁹⁸.

Novamente, ao professor de Educação Moral e Religiosa Católica pertence a competência de ajustar e adaptar os programas. Na verdade, o currículo desta disciplina, e como já o havíamos confirmado no subcapítulo anterior, não é estanque, sendo viável e recomendável a sua harmonização de acordo com os seguintes critérios: pessoa, tempo e espaço. Por isso, a aprofundamento e a planificação dos conteúdos não deve obedecer a padrões e/ou metas curriculares, mas considerar um outro termo mais relevante, para o qual tudo na disciplina conflui: o aluno e os seus anseios. Isto significa que deve estar “atento à vida - à vida da escola e à vida do aluno (na sua realidade familiar e social) não esquecendo os seus centros de interesse, os valores sobre os quais rege a sua conduta, as suas aspirações”⁴⁹⁹.

O professor de Educação Moral e Religiosa Católica é ainda responsável pelo diálogo entre o Catolicismo e a comunidade, entre a Doutrina Social da Igreja e o mundo social. No âmbito escolar, deverá perfilhar a incumbência e o encargo da Igreja, numa posição de compromisso atuante e congruente com os seus princípios. Por esta via, o professor agirá numa “atitude dialogante [...que...] corresponde ao saber escutar,

⁴⁹⁷ Elisa Urbano, “A identidade do docente de EMRC. Redescobrir o sentido da obediência, in *Pastoral Catequética*, n.º 23 (Moscavide: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2012), pág. 119.

⁴⁹⁸ Secretariado Nacional da Educação Cristã, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica* (Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014), pág. 164.

⁴⁹⁹ Elisa Urbano, “A identidade do docente de EMRC. Redescobrir o sentido da obediência, in *Pastoral Catequética*, n.º 23 (Moscavide: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2012), pág. 119.

compreender, respeitar e aceitar o outro, [...propondo...] a mensagem de Jesus com convicção, [...sendo...] um construtor de esperança”⁵⁰⁰.

Em termos práticos, o espaço físico ocupado pela disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica converte-se em espaço aberto à pluralidade, integrando qualquer tipo de aluno. Acompanhando esta funcionalidade, o professor poderá pautar a sua ação por uma participação ativa de inclusão e de responsabilidade, cooperando de forma ativa em prol dos objetivos da comunidade educativa e da comunidade cristã, estando disposto a “um esforço de aperfeiçoamento [...] e afirmação de si na relação pessoal com os outros”⁵⁰¹.

Para alcançar tais propósitos, o professor precisa de abraçar as considerações do magistério da Igreja, seguindo de perto e ajudando os seus alunos a interpretá-las. Isto pressupõe uma maturidade religiosa que se reflete no modo de se ser educador e transformador de consciências na escola e na sociedade. O seu discernimento equilibrado favorece a dedicação ao aluno, não raras vezes exteriorizada como traço indelével do professor desta área. O professor considera os alunos como pessoas, seres singulares que integram a turma, e, enquanto tal, entrevê em todos a presença de Deus e dos valores humanos, independentemente da sua proveniência social, económica e religiosa. O professor de Educação Moral e Religiosa Católica não discrimina pessoas, antes concede a todos as mesmas oportunidades para o crescimento pessoal e comunitário. Por outras palavras, “o papel do docente de EMRC não poderá ser senão o de garantir que o humano seja verdadeiramente humano. E não menos do que isso”⁵⁰².

Por isso, acreditamos que o professor desta área é educador e mestre, pois na sua missão é chamado a ser sinal de um maior compromisso e de uma vivência plena dos valores em que acredita e professa, uma vez que “a autoridade do mestre, em educação, passa mais pelo que ele vive e faz e não só pelo que diz”⁵⁰³. Trata-se, certamente, de um modo de trabalhar que supera o simples instruir, mas que abarca a disponibilidade interior para se doar incondicionalmente às tarefas que lhe são sugeridas, em benefício dos alunos. O seu talento prevê a abnegação dos interesses pessoais em função das

⁵⁰⁰ Elisa Urbano, “A identidade do docente de EMRC. Redescobrir o sentido da obediência, in *Pastoral Catequética*, n.º 23 (Moscavide: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2012), pág. 119.

⁵⁰¹ Fernando Moita, “A missão do professor de EMRC no contexto da escola actual”, in *Pastoral Catequética*, n.º 26 (Moscavide: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2013), pág. 84.

⁵⁰² António Francisco dos Santos, “O Professor de EMRC: para a definição de um perfil humano e profissional”, in *Pastoral Catequética*, n.º 21/22 (Moscavide: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2011/2012), pág. 17.

⁵⁰³ Conferência Episcopal Portuguesa, *A educação. Direito e dever. Missão nobre ao serviço de todos* (Moscavide: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2002), n.º 14.

inquietações dos discentes, ou seja, “as suas dores terão de ser aquelas de que padecem os seus alunos”⁵⁰⁴.

De um modo sintético e profundo, o professor de Educação Moral e Religiosa Católica será um profissional comprometido com um objetivo que supera o mero cumprimento das metas curriculares ou dos limites para as aprendizagens essenciais. Ele volve-se orientador para quantos procuram dar respostas às suas inquietações existenciais e encontrar um sentido de vida.⁵⁰⁵ Naturalmente, a sua pertinência também se fará sentir na relação com a comunidade educativa e familiar, favorecendo o desenvolvimento de consciências livres e responsáveis.

As considerações tecidas até ao momento suportam a complexidade subjacente ao papel desempenhado pelo professor de Educação Moral e Religiosa Católica. Não obstante essa mesma dimensão multifacetada, típica da tridimensionalidade do ser humano, vislumbramos um modo de ser e de estar que é testemunhado pelos docentes desta disciplina, assim como pelos alunos que a frequentam. Mesmo assim, não deixamos de entender esta profissão como vocação, ainda que de um modo progressista, na medida em que estamos perante um trabalho que requer um sentir-se chamado. De outro modo, correremos sempre o risco de o docente de Educação Moral e Religiosa Católica ser apenas um instrumento de comunicação de saber. Por conseguinte “é [...] de grande responsabilidade, a vocação de todos aqueles que, ajudando os pais no cumprimento do seu dever e fazendo as vezes da comunidade humana, têm o dever de educar nas escolas. Esta vocação exige especiais qualidades de inteligência e coração, numa preparação esmeradíssima e uma vontade sempre pronta à renovação e adaptação”⁵⁰⁶.

Efetivamente, à vocação de se ser reflexo dos valores humanos e religiosos, que conferem dignidade aos seres e nos chamam à responsabilização para com a criação, o professor desta área de saber deve compreender a instituição de ensino como realidade pluricultural, perante a qual é imprescindível conceber propostas de fé, que conferem sentido às vidas mais diversas. Veja-se que “no que respeita ao aprender a viver com os outros, a relação educadores-educandos é o laboratório essencial do crescimento”⁵⁰⁷.

⁵⁰⁴ António Francisco dos Santos, “O Professor de EMRC: para a definição de um perfil humano e profissional”, in *Pastoral Catequética*, n.º 21/22 (Moscavide: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2011/2012), pág. 15.

⁵⁰⁵ Cf. *Ibidem* pág. 9 e 10.

⁵⁰⁶ Sacrosanctum Concilium Oecumenicum Vaticanum II, *Declaratio «Gravissimum Educationis»*, nº5.

⁵⁰⁷ Conferência Episcopal Portuguesa, *A educação. Direito e dever. Missão nobre ao serviço de todos* (Moscavide: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2002), nº 14.

Ao docente de Educação Moral e Religiosa Católica pertencem ainda o estímulo e a provocação quotidiana, com o objetivo de ajudar os alunos a encararem, sem receio, os diferentes reptos lançados. De facto, também a ele compete fomentar problemas que instiguem os seus alunos a procurar soluções com criatividade e de forma comprometida. Na verdade, a responsabilização dos alunos na busca de critérios para as questões antropológicas é primordial para o crescimento integral do indivíduo.

Não descuro a relevância do modo como o professor conduz o clima da sala de aula. O ambiente de trabalho é imprescindível para a consolidação do crescimento das personalidades de cada um dos alunos. Em função disso, os problemas sugeridos na sala de aula poderão ajudar os alunos na procura de projetos pessoais e comunitários autênticos, desde que enquadrados pelas matérias curriculares e sejam consentâneos às interpelações hodiernas. Assim, “uma das maiores alegrias dum educador [...será...] ver um aluno constituir-se como uma pessoa forte, integrada, protagonista e capaz de se doar”⁵⁰⁸.

Os professores de Educação Moral e Religiosa Católica devem estar aptos a acompanhar a evolução dos seus discentes, ajudando e orientando na escolha dos projetos de cada um dos alunos. De facto, “educar, como processo de conduzir e alimentar, não é substituir-se ao educando: é caminhar com ele. [...E...] nesse caminho comum, os modelos e a palavra testemunhada pela vida têm lugar relevante, mesmo insubstituível”⁵⁰⁹.

Esse trabalho depende de projetos que contenham os princípios humanos e os valores do Evangelho. Entre eles, deve estar sempre presentes a liberdade, a dignidade e a responsabilidade humanas, fundamento transversal ao nosso estudo e com reminiscências no programa de Educação Moral e Religiosa Católica, nos diferentes níveis de ensino.

⁵⁰⁸ Franciscus PP., *Adhortatio Apostolica Post-synodalis «Christus vivit»*, n° 221.

⁵⁰⁹ Conferência Episcopal Portuguesa, *A educação. Direito e dever. Missão nobre ao serviço de todos* (Moscavide: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2002), n° 14.

3. Ressonâncias do valor da vida humana em Educação Moral e Religiosa Católica

No programa da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica os conteúdos prevalecem sobre os valores, que deveriam nortear o pensamento e a ação humanos. Os diferentes currículos, de acordo com os diferentes anos de escolaridade, apresentam um programa científico concebido a partir de um método epistemológico e metodológico que tem por base os fundamentos antropológicos e ontológicos. Por isso, não só se pretende a atualização da transmissão de conhecimentos como também se propõe um sentido para a vida, favorecendo o equilíbrio e a autonomia humana.

Neste difícil caminho, a disciplina promove a educação para os padrões normativos. Esse fundamento pedagógico é alcançado sem se desconsiderarem os propósitos educativos gerais de qualquer estabelecimento de ensino. Na verdade, através deste ensino diferenciado, em Educação Moral e Religiosa Católica procuram formar-se consciências, herdeiras de um passado rico e responsáveis tanto pelo presente como pelo futuro. Todos os currículos da disciplina promovem o desenvolvimento integral da pessoa, servindo à reflexão das grandes questões existenciais.

Nesta conjuntura, o valor da vida humana é um dos critérios com maior ressonância na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica. Por este princípio, cultiva-se o paradigma da relação com o outro através da reciprocidade humana. Um dos padrões normativos situa-se na defesa e no respeito pela vida humana. Trata-se de um critério elementar à própria finalidade da disciplina e que, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, tivemos oportunidade de desenvolver com os nossos discentes.

Nas suas múltiplas aceções, a pessoa confronta-se com a necessidade de ser respeitada, de se fazer respeitar e de respeitar os outros. Ao recuperar a lógica do crescimento integral do sujeito (saber ser, saber estar e saber fazer), somos exortados, em primeiro lugar, para o saber ser. A pessoa só o é com o outro e para o outro. Mas não será esta ótica de ser limitativa? Ao ser com o outro e para o outro, não deveríamos acrescentar um ser mais e melhor? Se assim for, como poderemos investir nesse critério sem ter em conta como elementar o respeito por nós próprios e pelos outros? O processo de desenvolvimento da pessoa deverá contemplar estes pressupostos para bem de cada um e da comunidade. O valor da vida humana exige o respeito pela pessoa. Isto leva-nos a reprovar todos os atentados à dignidade humana, em particular, os que foram alvo de reflexão na Prática de Ensino Supervisionada e que são dos mais noticiados pelos

nossos media (exclusão das pessoas em situação de refúgio; *bullying* e *ciberbullying*; violência doméstica).

O valor da vida humana é atestado pela Sagrada Escritura e pela Tradição, sendo este um dos princípios elementares a ser abordado nas aulas de Educação Moral e Religiosa Católica. Ora, a oferta de uma educação integral deve assentar na “radicação na verdade do Homem, isto é, no respeito integral pela sua origem e pelo seu destino transcendente e pela defesa da sua dignidade inalienável e inviolável ao longo do percurso do seu desenvolvimento desde a sua conceção”⁵¹⁰. Sem qualquer dúvida, os processos sociais, políticos, económicos, culturais e educativos devem centrar o valor da dignidade humana. Este é o fundamento de todos os restantes valores.

A tarefa hercúlea de reconhecimento da dignidade da vida humana exige um maior compromisso à disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica. Numa atualização constante do tempo, o seu programa deve renovar-se e ajustar-se às necessidades e interpelações humanas. Para tal, precisa de fazer representar os seus valores, mas moldando-se ao mesmo tempo para se tornar uma instância educativa consonante, idónea e autêntica, como aqui já defendemos. Em última instância, trata-se de reeducar para o reconhecimento do valor da dignidade humana, uma etapa fulcral na formação de personalidades, tendo em vista a sua realização pessoal e social. Mediante este reconhecimento, os homens e as mulheres deste tempo poderão contribuir para a reestruturação de uma sociedade mais humana, justa e inclusiva.

Como já exposto, o valor da vida humana é um princípio de grande profundidade e, como tal, merece uma particular atenção no programa da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica. Por isso, ele não diz unicamente respeito a uma unidade letiva, mas ressoa ao longo dos diferentes anos letivos. Quanto a nós, consideramos premente um estudo longitudinal dessa evolução e que complete o enquadramento das matérias lecionadas em contexto da Prática de Ensino Supervisionada.

Se nos capítulos um e dois deste estudo, ao abordar a pessoa, a sua dignidade e o drama das pessoas que vivem a condição de refugiado, nos debruçamos sobre o reconhecimento e o respeito de toda a manifestação de vida humana, impõe-se, neste momento, compreender de que forma esses pressupostos estão plasmados no programa de Educação Moral e Religiosa Católica.

⁵¹⁰ Conferência Episcopal Portuguesa, *A escola em Portugal. Educação integral da pessoa humana* (Moscavide: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2008) nº3.

Assim, desde cedo, no primeiro ciclo do Ensino Básico, começa-se por falar do valor da vida e da pessoa. Na primeira unidade letiva, intitulada “Ter um Coração Bondoso”, os alunos são interpelados para a experiência gratificante da vida, reconhecendo-a como dom. Naturalmente, esse dom espelha-se no respeito para com os outros, no modo como vivemos e nos relacionamos.⁵¹¹

No ano seguinte, encontram-se algumas reminiscências do valor da vida humana na unidade letiva um, intitulada “Ser Amigo”. A amizade surge como corolário do reconhecimento do valor da vida do outro, aceitando a diversidade e dispondo o aluno para a colaboração mútua, isto é, para a solidariedade⁵¹², não deixando de ganhar notoriedade mais à frente, na conclusão deste segundo ano, através de um dos valores mais evangélicos, o amor.

A primeira unidade letiva do terceiro ano, intitulada “A Dignidade das Crianças”, incide sobre um núcleo de pessoas especiais, dada a sua vulnerabilidade e a sua faixa etária. Os alunos deste ano são convidados a refletir sobre a dignidade da pessoa humana e, em particular, sobre a sua própria dignidade, enquanto crianças de valor. Essa consciência conduzirá ao amadurecimento da sua responsabilidade pessoal e comunitária.⁵¹³ A inclusão, a defesa e a interajuda são conteúdos reforçados ao longo deste ano, com a questão da solidariedade e do diálogo.

A conclusão deste primeiro ciclo de estudos propõe como unidade letiva dois uma proposta para a autenticidade do agir, só exequível através do respeito para com o valor da vida humana. De facto, o respeito pelo outro e pelo próprio são motivos suficientes para se crescer na diversidade. Deste modo, o reconhecimento do valor e da dignidade da pessoa humana conduz-nos ao acolhimento da diferença, o qual não pode ser infringido nem desconsiderado.⁵¹⁴

Estas considerações sobre o valor da vida são alvo de uma reflexão mais aprofundada no segundo ciclo do ensino básico. No quinto ano, a unidade letiva um, intitulada “Viver juntos”, lança o repto para o reconhecimento do valor da nossa vida e da vida dos outros, para a construção de vivências em comunidade. Por seu turno, o viver em sociedade é fator de enriquecimento pessoal.⁵¹⁵ Este paradigma tem reflexos

⁵¹¹ Secretariado Nacional da Educação Cristã, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica* (Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014), pág. 22 e 23.

⁵¹² *Ibidem*, pág. 26 e 27.

⁵¹³ Cf. *Ibidem*, pág. 34 e 35.

⁵¹⁴ Cf. *Ibidem*, pág. 44 e 45.

⁵¹⁵ Cf. *Ibidem*, pág. 52 e 53.

nas dinâmicas familiares, pois as pessoas vivem a comunidade de amor na reciprocidade e em sociedade, onde a fraternidade é princípio para a dignidade de todo o ser humano.

No ano seguinte, os alunos são convidados a procurar o fundamento do valor da vida humana. Ao identificar o ser humano como uma unidade irrepetível e um ser em relação com os outros, a unidade letiva um do sexto ano, intitulada “A Pessoa Humana”, reconhece o valor da vida humana. Esse fundamento tem reminiscências ao nível dos direitos e dos deveres humanos, reconhecidos pela própria sociedade.⁵¹⁶ Dá-se mais um passo para a consciencialização da responsabilidade individual perante o ser humano, a sociedade e o mundo.

Segue-se o terceiro ciclo do ensino básico. No sétimo ano, através do estudo das origens, a valorização de todas as formas de vida converge, progressivamente, na defesa e respeito pela vida humana. Essa chave de leitura, fornecida na primeira unidade letiva, leva-nos a reconhecer a origem da vida através do deslumbramento do universo e da grandiosidade do ser humano. Toda a criação é digna de cuidado e respeito. Este mesmo princípio é alvo de reflexão na unidade dois, quando se propõe uma leitura transversal das religiões, monoteístas e politeístas, mais influentes no mundo. Todas são unânimes no reconhecimento do valor da vida humana.⁵¹⁷

O oitavo ano de escolaridade alicerça-se num currículo que dá ênfase à dignidade da vida humana. Na unidade letiva um, os alunos são convidados a desenvolver um sentido de responsabilidade no amor e na fecundidade humana, tendo presente o respeito pela vida humana.⁵¹⁸ Esse conteúdo é desenvolvido noutra âmbito, na unidade letiva três. A liberdade do ser humano é orientada para o bem comum, ou seja, a consciência humana livre reconhece, na sua natureza intrínseca, o valor da vida.⁵¹⁹ Já na unidade letiva quatro, a questão é novamente abordada quando se afirma que o princípio da dignidade humana prevê a relação com a totalidade da criação enquanto dom de Deus. Novamente, toda a manifestação de vida é legitimada como dádiva de Deus e, desse modo, deve ser respeitada.⁵²⁰

A unidade letiva um do nono ano, intitulada “A Dignidade da Vida Humana”, retoma tudo quanto tinha sido alvo de reflexão nos anos anteriores e reitera a inviolabilidade da vida humana como um dos princípios basilares. No nosso entender,

⁵¹⁶ Cf. Secretariado Nacional da Educação Cristã, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica* (Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014), pág. 62 - 65.

⁵¹⁷ Cf. *Ibidem*, pág. 72 e 73.

⁵¹⁸ Cf. *Ibidem*, pág. 86 e 87.

⁵¹⁹ Cf. *Ibidem*, pág. 90 e 91.

⁵²⁰ Cf. *Ibidem*, pág. 92 e 93.

os conteúdos desta unidade letiva permitem o amadurecimento do valor da vida ao aluno que se encontra numa fase de desenvolvimento da sua consciência crítica, a adolescência. Nesse contexto, corroboramos a premência deste estudo, ainda mais no desenvolvimento dos projetos de vida, conteúdo que é alvo de reflexão na unidade três do respetivo ano.⁵²¹

Não obstante, tudo isto será novamente abordado no currículo do ensino secundário. A unidade letiva dois deste ensino constitui um ensaio em torno dos valores e da ética cristã, com particular pertinência para o sentido conferido à vida. A vida como sentido é consequência do reconhecimento do valor da vida humana. Aí reside a coerência de vida.⁵²² A unidade letiva quatro identifica o amor como reconhecimento da dignidade da pessoa humana. Naturalmente, esta cultura alicerça-se nos valores da responsabilidade, da liberdade, da verdade, da coerência e da solidariedade.⁵²³ Na unidade letiva seis discorre-se sobre a vida como dom de Deus e como dádiva para os outros. A consciência da dignidade da vida humana conduz-nos à entrega e responsabilidade pelo outro. Por seu turno, o debate entre ciência e religião, na unidade letiva sete, aborda os avanços científicos na área da vida humana. Com efeito, garante-se que a dignidade humana deve estar presente nas aplicações da ciência, por forma a não colocar em questão o valor da vida humana.⁵²⁴ Por fim, a unidade letiva dez, “Amor e sexualidade”, pretende elucidar a dignidade da vida humana na perspetiva do compromisso/projeto de responsabilidade, também exequível no amor esponsal, enquanto evento de vida.⁵²⁵

Como abordado no primeiro capítulo, qualquer pessoa desfruta de um valor inestimável, que consiste na própria dignidade da vida humana. Trata-se da dignidade ontológica de todo o indivíduo, a qual lhe imputa um conjunto de direitos e deveres a observar. Por isso, poderemos dizer que a dignidade da vida é o primeiro princípio, servindo de suporte para todos os restantes. O estudo e reconhecimento deste sistema integrado, que suporta o valor da vida humana, surge numa etapa de desenvolvimento do aluno onde estão presentes a irreverência e a contestação - a adolescência. Esta fase coincide com uma dificuldade do aluno em adotar deveres e o valor do respeito. Assim, a reflexão em torno da dignidade humana permite ao aluno aprofundar matérias e juízos

⁵²¹ Cf. Secretariado Nacional da Educação Cristã, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica* (Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014), pág. 100 e 101.

⁵²² Cf. *Ibidem*, pág. 108-111.

⁵²³ Cf. *Ibidem*, pág. 118-121.

⁵²⁴ Cf. *Ibidem*, pág. 128-131.

⁵²⁵ Cf. *Ibidem*, pág. 146-151.

que visam uma formação integral do mesmo, com o objetivo de orientar a sua vida prática.

A este programa educativo está associado um conjunto de utensílios que visam orientar na construção de personalidades conscientes e responsáveis. Esse espaço formativo deverá ser oportunidade para sedimentar os princípios de uma vida em comum, entre os quais: a equidade, a solidariedade, a inclusão, a flexibilidade, entre outros que perfazem o princípio maior da dignidade da vida humana. Os próprios direitos e deveres fundamentam-se nesta regra normativa e pressupõem a igualdade e o respeito entre os seres humanos.

Ora, as diferenças civilizacionais, culturais, étnicas e religiosas só poderão ser conjecturadas como uma riqueza. A diversidade deve ser fator de compreensão mútua e de responsabilidade partilhada. Por consequência, e face ao tema escolhido para estudo, não deixa de ser pertinente a necessidade de entender as pessoas que vivem a condição de refugiado como seres humanos que gozam de igual dignidade. Nessa lógica, devem ser respeitados enquanto pessoas, evocando a nossa responsabilidade e cuidado constantes para as situações de sofrimento e discriminação que vivem. Da nossa parte é necessário um compromisso de hospitalidade. Estes valores estão instituídos no programa de Educação Moral e Religiosa Católica. As ressonâncias do valor da vida humana encontram-se nessa visão cristã da vida, num apelo ao reconhecimento da dignidade e da consideração pelo ser humano. Mas também todas as outras manifestações de vida são, por natureza, dignas e respeitáveis.

As finalidades e as metas da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica constituem, através da mensagem cristã e dos valores humanos, um mote para que os alunos reconheçam que cada pessoa vale por si mesma, independentemente da sua classe ou da sua influência social.⁵²⁶ Por isso, mais do que meras normas e preceitos legislativos, todos os indivíduos devem ser, na prática, estimados na sua dimensão ontológica. Ante a inviolabilidade da vida humana, os alunos são interpelados ao

⁵²⁶ A disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica tem como finalidades: “apreender a dimensão cultural do fenómeno religioso e do cristianismo, em particular; conhecer o conteúdo da mensagem cristã e identificar os valores evangélicos; estabelecer o diálogo entre a cultura e a fé; adquirir uma visão cristã da vida; entender e protagonizar o diálogo ecuménico e inter-religioso; adquirir um vasto conhecimento sobre Jesus Cristo, a História da Igreja e a Doutrina Católica, nomeadamente nos campos moral e social; apreender o fundamento religioso da moral cristã; conhecer e descobrir o significado do património artístico-religioso e da simbólica cristã; formular uma chave de leitura que clarifique as opções de fé; estruturar as perguntas e encontrar respostas para as dúvidas sobre o sentido da realidade; aprender a posicionar-se, pessoalmente, frente ao fenómeno religioso e agir com responsabilidade e coerência”. Tomaz Silva Nunes, “Sobre as finalidades da Educação Moral e Religiosa Católica”, in *Pastoral Catequética*, n.º 5 (Moscavide: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2006), pág. 76.

reconhecimento, à valorização e à defesa da vida de qualquer pessoa. Neste sentido, ainda mais deve se fazer sentir o reforço destas iniciativas, visto que está em causa a dignidade de vidas humanas marginalizadas e vulneráveis.

As implicações do valor da vida humana encontram diversas reminiscências no programa de Educação Moral e Religiosa Católica. As suas repercussões estão incluídas nas expressões e vivências religiosas, na inculturação cristã, em diversas culturas e ainda nas nossas atitudes éticas e morais. Isto acompanha a génese de questões e a formulação de respostas para o sentido da vida. Efetivamente, o papel da disciplina é prioritário nesta conjuntura pelas chaves hermenêuticas que poderá fornecer de compreensão da vida, à luz do Evangelho e da vida de Jesus Cristo, ainda mais quando está em causa a hombridade e a defesa da pessoa. Os ensinamentos da Palavra de Deus e de Jesus Cristo são eco do amor responsável para com o Pai e para com os irmãos (os outros).

Os currículos propostos em Educação Moral e Religiosa Católica visam “a formação global do aluno, que permita o reconhecimento da sua identidade e, progressivamente, a construção de um projeto pessoal de vida. Promove-a a partir do diálogo da cultura e dos saberes adquiridos nas outras disciplinas com a mensagem e os valores cristãos enraizados na tradição cultural portuguesa”⁵²⁷. Tal sustenta o valor da vida humana e o respeito que lhe é devido. Por isso, o programa da disciplina está organizado por ciclos de ensino, harmonizando a cada grau de ensino as metas curriculares a trabalhar, tendo por base os domínios de aprendizagem instituídos. Para cada ano letivo, delimitam-se as unidades letivas que servem de cumprimento aos objetivos programáticos de unidade e que servem de implementação à discência das aprendizagens essenciais.⁵²⁸

Nesta gradação educativa deve ser preservada a integridade dos conteúdos estruturais, na medida em que favorecem uma melhor interpretação da existência humana em cada etapa da vida dos alunos. Com a evolução dos ciclos de ensino e dos anos letivos, vai-se consubstanciando no pensamento dos discentes uma conceção da importância da vida, realidade essa que nos garante a sua inviolabilidade. A vida não deve estar sujeita a qualquer arbitrariedade. O seu valor ecoa na realização pessoal e social da pessoa humana.

⁵²⁷ Secretariado Nacional da Educação Cristã, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica* (Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014), pág. 5.

⁵²⁸ Cf. *Ibidem*, pág. 11-14.

Naturalmente, a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica não poderá deixar de parte a proposta de uma ação cristã. As conjunturas hodiernas exigem o amadurecimento dessa proposta num plano curricular cujas metas devem estabelecer a integridade da vida, do próprio e dos outros, sem qualquer hierarquia. Todas as vidas merecem ser respeitadas e tratadas com dignidade. Essa aprendizagem é fulcral no desenvolvimento integral do aluno.

Todavia, a implicação de maior importância da integridade da vida humana situa-se na certeza de que Deus é o autor da vida e que, por dedução, ao indivíduo compete cuidar com responsabilidade da vida que lhe foi dada, a ele e ao próximo. É nesse sentido que o ser humano deve respeitar a dignidade da sua vida e da vida dos outros. Por consequência, e recuperando o propósito da nossa investigação, mantemos a convicção do respeito pela vida das pessoas que se encontram em situação de refúgio, do zelo pela sua dignidade e integridade, da perscrutação das suas fragilidades, o que implica sermos hospitaleiros e cuidadores do mistério que habita o próximo.

4. Do esboço educativo à realidade

Depois de termos feito uma reflexão sobre a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, do perfil do professor da disciplina e das ressonâncias que o tópico da dignidade alcança no decorrer dos diferentes ciclos, importa agora direcionar o nosso estudo para o contexto e para a prática em que ocorrem as aulas. Qualquer projeto educativo é concebido para se aplicar na comunidade educativa. Por isso, esta última tem um papel fulcral na aplicação que faz do primeiro.

No exercício do seu mister, o professor é interpelado a ter presente a realidade com a qual vai laborar. Para isso, facilitará uma descrição do meso contexto e do micro contexto.⁵²⁹ Naturalmente, este subcapítulo pretende explicitar a inserção da Escola EB 2/3 de Nogueira no agrupamento de escolas Alberto Sampaio, para posteriormente caracterizar a escola onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada. Este exercício será completado com a caracterização da turma do 9ºB, onde se deu a prática

⁵²⁹ Para esta investigação, consideramos a existência de três contextos de administração curricular: político administrativo-referente à gerência central (macro); de gestão-referente à escola e à gerência regional (meso); e de realização-referente à sala de aula (micro). Cf. José Augusto Pacheco, *Currículo: Teoria e Prática* (Porto: Porto Editora, 2007), pág. 69 e 70.

desenvolvida, sob orientação científica da professora Doutora Isabel Varanda e tendo como orientadora cooperante a Doutora Eugénia Monteiro.

4.1. Caracterização do agrupamento e da escola

O Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio formou-se em abril de 2013, resultado da agregação da Escola Secundária Alberto Sampaio com o extinto Agrupamento de Escolas de Nogueira, constituído em 2001. Deste modo, está representado em oito freguesias do concelho de Braga (Esporões; Fraião; Lomar; Morreira; Nogueira; São José de São Lázaro; São Paio d'Arcos; Trandeiras) com treze unidades de ensino (Escola Secundária de Alberto Sampaio - sede; Escola EB 2/3 de Nogueira; Escola Básica com Jardim de Infância de Arcos; Escola Básica com Jardim de Infância de Esporões; Escola Básica com Jardim de Infância de Fraião; Escola Básica com Jardim de Infância de Nogueira; Escola Básica de Lomar; Escola Básica de Morreira; Escola Básica de Nogueira da Silva; Escola Básica de Trandeiras; Jardim de Infância de Lomar; Jardim de Infância de Monte; Jardim de Infância de Trandeiras). O seu contexto, assim, é predominantemente urbano/semiurbano, atingindo, pontualmente, o meio rural.

Esta comunidade educativa pauta-se pelo contributo para o desenvolvimento formativo e cultural dos jovens que a integram, orientando o seu trabalho pelo humanismo e valores como a equidade, responsabilidade, liberdade, qualidade, transparência, conhecimento, sustentabilidade, fraternidade e participação, como é possível observar pelo projeto educativo do referido agrupamento.⁵³⁰ De facto, o Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio é uma unidade organizacional provida de meios próprios de direção, que busca uma resposta para um projeto pedagógico comum, promovendo uma trajetória contínua e estruturada dos alunos incluídos na escolaridade obrigatória.

Indo ao encontro da Lei de Bases do Sistema Educativo, nas suas disposições administrativas e propósitos da Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico e Secundário, os estabelecimentos de ensino devem colaborar na formação integral dos jovens, de forma responsável e equitativa. Isto supõe circunstâncias essenciais para o crescimento

⁵³⁰ Cf. Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio, *Projeto Educativo – Triénio 2016-2018* (Braga: AESAS, 2015), pág. 16 e 17. Como este ano foi ano de eleições, os documentos orientadores do agrupamento ainda estão a sofrer atualizações. Assim, o novo Projeto Educativo só será aprovado em junho do presente ano (2019) em sede de conselho pedagógico. Para todos os efeitos, ainda continua vigente o documento relativo ao triénio 2016-2018.

harmonioso das diversas dimensões do ser humano, como já afirmámos neste capítulo. Estas metas exigem a intervenção de um grupo alargado de protagonistas, compreendendo a comunidade educativa como um grupo alargado de agentes, isto é, de alunos, professores, pessoal não docente, encarregados de educação, pais, organizações económicas, culturais e científicas. A escola não é uma realidade isolada mas aberta ao meio, em colaboração com a comunidade local, que é chamada a dar o seu contributo para o desenvolvimento do sistema educativo.

Na mesma linha, a Escola deve estar recetiva à inovação pedagógica, a competências criativas e ainda a métodos didáticos inovadores, que devem estimular os discentes e fortalecer a sua iniciativa e participação críticas. Deste modo, o Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio é um espaço gerador de sentido para as vidas dos seus protagonistas (os alunos), privilegiando a formação humana e social do aluno e despertando-os para a importância da vivência e experiência em comunidade. Trata-se de um lugar singular de confraternização entre alunos, entre estes e os professores bem como com o restante pessoal não docente.

Neste contexto, é seu propósito executar a incumbência pedagógica de serviço à comunidade, unificando esforços por forma a proporcionar a solidificação de uma educação integral, apelando ao exercício da cidadania participada. Os dois grandes domínios de atuação são o sucesso educativo e a organização e gestão da escola. Em causa está uma escola orientada para a cidadania mas que seja ao mesmo tempo uma escola de qualidade. No que concerne ao sucesso educativo, o projeto educativo possui um conjunto de propósitos que visam o envolvimento dos alunos nas dinâmicas comunitárias, sendo estes adjuvados pelos organismos públicos locais e pelas instituições e empresas com esse cariz, procurando possibilitar ao aluno a melhor formação interdisciplinar e transdisciplinar. No que diz respeito à organização e à gestão da escola, procura-se alcançar a qualidade desejável através de um olhar atento sobre as conjunturas individuais e coletivas, a fim de que estas sirvam para estabelecer novos sistemas de intercessão que consubstanciem o sucesso educativo anteriormente enunciado. Nestes dois grandes domínios podemos observar algumas prioridades, entre as quais o combate ao abandono escolar, a minoração dos casos de insucesso escolar e a eliminação da violência, por forma a contribuir para condições basilares ao sucesso dos alunos e à qualidade da escola.⁵³¹

⁵³¹ Cf. Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio, *Projeto Educativo – Triénio 2016-2018* (Braga: AESAS, 2015), pág. 18-24.

Estamos perante um projeto educativo de significado maior, em virtude da localização sociogeográfica dos estabelecimentos que incluem este agrupamento escolar. Uma parte considerável dos alunos provém de famílias de classe média e baixa, cuja situação económica é débil e irregular. De facto, uma percentagem considerável de estudantes provém de bairros sociais, onde se destaca o bairro social do Monte do Picoto, confluindo nestes ambientes fatores como o desemprego, o alcoolismo, a toxicoddependência e a baixa escolarização. Não obstante, também é perceptível a existência de uma diversidade cultural, existindo conjuntos familiares minoritários oriundos de diversos países. Ora, para além das dificuldades linguísticas, observam-se ainda obstáculos de aculturação, adaptação à escola e apreensão dos conteúdos programáticos.⁵³²

É neste sentido que se compreende que o projeto educativo, incluído como um documento de natureza pedagógica no qual participa toda a comunidade escolar, pretenda dar resposta a um conjunto de interpelações que, atravessando a comunidade exterior, sejam espelhadas junto de cada discente. No decorrer do processo, visa-se um currículo que tenha presente os requisitos de aprendizagem adaptado a cada discente; assim como: a promoção de uma cidadania participativa e responsável; a disposição dos espaços tendo em vista a plena integração dos alunos e a sua inserção profissional; por fim, uma abertura do projeto educativo escolar que procure executar a função educativa adjudicada pelo Ministério da Educação. Sem dúvida alguma, estamos perante uma instituição que almeja um contributo integral e interventivo na comunidade.

A operacionalização deste projeto educativo cruza-se, de um modo geral, com os objetivos e as metas curriculares, já aqui referenciadas, da própria disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica.

4.2. Caracterização da turma

A turma 9ºB da escola EB 2/3 de Nogueira, do ano letivo 2018/2019, é constituída por um total de 26 alunos, 11 discentes do sexo masculino e 15 discentes do sexo feminino, sendo que todos os alunos se encontram inscritos na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica. A média de idades dos alunos que completam este grupo situa-se nos 14 anos de idade, sendo que apenas 6 alunos tinham 13 anos à

⁵³² Cf. Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio, *Projeto Educativo – Triénio 2016-2018* (Braga: AESAS, 2015), pág. 12.

altura das inscrições e 1 aluno tinha 17 anos. Estamos perante uma turma com um discente repetente e sem nenhum aluno referenciado pela equipa de Educação Inclusiva.

Uma parte considerável dos alunos é oriunda de Nogueira, mas há também alunos das freguesias de Lomar, Sta. Tecla, Arcos, Esporões, Fraião, Lamações e Trandeiras. Dos 26 alunos, 16 beneficiam do subsídio de ação escolar (escalão A – três; escalão B – sete; escalão C - seis). Na sua generalidade, os pais pertencem à classe média/alta, sendo que existem alguns que são prestadores de serviços.

Ao nível do comportamento é uma turma aplicada, com residuais alterações de conduta, mas que no final apresenta um trabalho e estudo consideráveis, com um aproveitamento, na sua globalidade, muito bom. A maioria dos alunos apresenta um bom suporte familiar e frequenta centros de estudo, o que contribui para o nível de aproveitamento e para uma prática escolar responsável.

Na sua generalidade, é uma turma participativa, indagadora e que cumpre com empenho as tarefas propostas. Mostra-se motivada e com grande potencial crítico. Ao adquirir as competências propostas, fundamenta as suas posições com intervenções pertinentes e oportunas. Ao longo das aulas, os alunos acolheram as propostas, os recursos e estratégias utilizadas, contribuindo para um trabalho estimulante e com excelentes resultados. Esse trabalho, de resto, foi alcançado num clima de entreajuda, solidariedade e responsabilidade entre a turma. A empatia e colaboração entre o professor e os alunos revelou-se um fator facilitador para a autonomização e operacionalização dos conteúdos lecionados.

Por outro lado, em virtude de um pequeno inquérito onde se procurou aferir as características de personalidade de cada um, obtivemos alguns traços importantes na conceção da pessoa de cada aluno. Solicitou-se a cada um que o mesmo se definisse mediante a escolha de três de trinta atributos sugeridos por nós. Deste modo, os resultados da codificação das respostas adquiridas levam-nos ao seguinte quadro psicossocial:

Grupo	Traços psicossociais	Números de Inscrição
Auto caracterização dos alunos	Inteligente	2; 6; 25;
	Determinado(a)	1;3;
	Criativo(a)	2;13;
	Persistente	5;21;23;
	Lindo(a)	6;11;14;17;25;
	Vaidoso(a)	9;11;17;25;
	Engraçado(a)	4;26;
	Simpático(a)	7;14;
	Calmo(a)	13;20;
	Empenhado(a)	2;18;
	Educado(a)	1;10;23;24;
	Justo(a)	3;18;27;
	Distraído(a)	6;8;26;
	Energético(a)	4;17;21;
	Estudioso(a)	15;18;
	Atento(a)	12;16;
	Tímido(a)	5;7;16;20;24;
	Carinhoso(a)	14;
	Orgulhoso(a)	9;
	Responsável	11;19;24;
	Generoso(a)	1; 12;16;
	Interesseiro(a)	
	Traíçoeiro(a)	
	Preguiçoso(a)	8;26;
	Agressivo(a)	
	Protetor(a)	5;10;19;27;
	Humilde	3;7;20;23;
	Realista	9;15;21;
Sonhador(a)	4;8;10;19;27;	
Conselheiro(a)	12;13;15;	

Tendo por base os resultados obtidos no inquérito aplicado à turma do 9ºB, verificamos que os alunos, no que diz respeito aos seus traços de personalidade, acreditam ser discentes aplicados e conscientes. É notória uma prevalência de características como “Sonhador(a)”, “Protetor(a)”, “Educado(a)”, “Humilde”, “Vaidoso(a)”, “Lindo(a)”, o que nos permite depreender uma certa positividade. A capacidade de trabalho é também vincada, na medida em que se trata de um grupo motivado, persistente e trabalhador, indo de encontro às observações auferidas pelo professor em contexto de sala de aula.

5. Enquadramento e operacionalização da unidade letiva um do nono ano

Depois de se falar sobre o dinamismo pedagógico-didático da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica e de se contextualizar o ambiente de lecionação da Prática de Ensino Supervisionada, debruçar-nos-emos agora sobre o enquadramento e operacionalização da unidade letiva um do nono ano. Nesse sentido, avançaremos com uma leitura da experiência letiva no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, faremos uma proposta de lecionação da respetiva unidade, terminando com uma avaliação do trabalho realizado.

5.1. Leitura da experiência letiva no contexto da Prática de Ensino Supervisionada

A planificação permite o cruzamento dos conteúdos programáticos com as dinâmicas pedagógico-didáticas. Na verdade, ela exige uma relação vinculativa do professor com o programa da disciplina e a avaliação do contexto onde as aprendizagens se vão suceder. Naturalmente, a planificação não é algo estagnado nem estandardizado, antes acessível e ajustada à realidade onde é aplicada. Fatores como o estabelecimento de ensino e as suas características físicas, os recursos disponíveis e a disposição logística, os horários letivos, o modelo de turma e as características de personalidade de cada aluno, devem ser tidos em conta na planificação.

O docente deverá estar capacitado para calcular a envolvência em que trabalha, fazer uma avaliação crítica das interpelações que estimulam e regulam os alunos e gerir a construção de saber no tempo, de acordo com os ritmos e dinâmicas dos seus discentes. Assim, a planificação, embora sendo um documento objetivo e normativo,

deve ser ajustável com o intuito de coadjuvar a missão do docente e de facilitar a interseção entre ensino e aprendizagem.

A este nível, a planificação é uma tarefa complexa, na medida em que para ela conflui uma multiplicidade de elementos (concepções, ideias-chave e ensaios). Deste modo, a planificação assume-se como “um conjunto de conhecimentos, ideias, experiências, sobre o fenómeno a organizar que atuará como apoio concetual e de justificação do que se decide; de um propósito, fim ou meta a alcançar [...]; uma previsão relacionada com o processo a seguir [...como...] estratégia de procedimento na qual se incluem os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividade e alguma forma de avaliação ou conclusão do processo”⁵³³.

Naturalmente, a planificação de uma unidade letiva exige flexibilidade e rigor científico, uma vez que o docente identifica as prioridades em função das metas, objetivos e conteúdos que devem ser contemplados em cada período do percurso escolar do aluno. Acrescente-se ainda que a planificação deve espelhar um vínculo pragmático entre as diferentes variáveis do processo pedagógico-didático (subterfúgios de ensino; concetualização de materiais; expedientes inovadores; metodologias que facilitem o processo ensino-aprendizagem).

Desta forma, a planificação da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica deve ter presente as metas, os objetivos e os conteúdos para cada unidade letiva em cada etapa do percurso educacional e, ao mesmo tempo, ter presente as condições de uma disciplina opcional, de frequência facultativa. Por isso, existe a necessidade de se articular o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” e as “aprendizagens essenciais da disciplina” com o programa de Educação Moral e Religiosa Católica. O docente é responsável pela abordagem plural aos conteúdos e pelo estímulo com que o faz, motivando os seus alunos a uma intervenção ativa. Por isso, ele deve procurar ser criterioso na exposição das matérias e ser coerente no seu estilo de vida.

A unidade letiva “A Dignidade da Vida Humana” é a primeira unidade inserida no programa do 9º ano do ensino básico de Educação Moral e Religiosa Católica. Segundo o programa nacional, edição de 2014, o programa do 9º ano contempla as seguintes unidades letivas: “A Dignidade da Vida Humana”; “Deus, o Grande Mistério”; “O Projeto de Vida”. Destas três, propusemo-nos a trabalhar a primeira, planificando-a para o 1º Período.

⁵³³ Miguel Ángel Zabalza, *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (Rio Tinto: Edições Asa, 1997), pág. 18.

No contexto da Prática de Ensino Supervisionada, seguimos as diretrizes defendidas pelo grupo disciplinar de Educação Moral e Religiosa Católica da Escola EB 2/3 de Nogueira, tendo em conta a planificação anual do 9º ano. Ora, a nossa proposta de planificação da unidade letiva um “A Dignidade da Vida Humana” acompanha o Projeto Educativo, o currículo, a planificação anual e, não menos importante, as interpelações dos discentes. Ainda que se trate, como referido, de um caso específico, cremos, todavia, que esta proposta de planificação reflete um ensaio pedagógico de tentativa-erro e a necessidade de inovação.

Em termos práticos, a identificação do número de aulas a lecionar resultou da leitura e reflexão sobre as metas, objetivos e conteúdos enquadrados na unidade letiva um. No entanto, não deixamos de proceder a alguns ajustes nas planificações, os quais nos pareceram necessários e que são, nos dias de hoje, uma interpelação aos jovens. Deste modo, alterámos pontualmente os conteúdos a lecionar, propostos no programa de Educação Moral e Religiosa Católica. Depois de analisados sequencialmente os conceitos elementares acerca da dignidade e do valor da vida humana, e dissecados os diferentes fenómenos de atentado à sua dignidade, considerámos premente uma abordagem aos fenómenos atuais da sua violação, com os quais os alunos contactam diariamente: crise dos refugiados; *bullying* e *ciberbullying*; violência doméstica (violência no namoro).

Deste modo, o processo de planificação não descurou as situações da atualidade e, como tal, durante a lecionação procurámos introduzir as referências necessárias e que considerámos ajustadas às conjunturas deste século. Na verdade, este esforço visava uma maior ligação e empatia com os discentes e as suas preocupações, nunca em prejuízo das metas e dos objetivos estabelecidos. Na verdade, sempre se procurou “prever com precisão as metas e os meios adequados para as alcançar”⁵³⁴.

Entre as fases de elaboração e execução previmos a conclusão da unidade letiva em causa com o testemunho de uma pessoa ativista da dignidade da vida humana, e ainda com uma avaliação/sistematização dos conteúdos lecionados ao longo da Prática de Ensino Supervisionada. No primeiro caso, o testemunho de uma enfermeira parteira trouxe um contributo e também um complemento às matérias lecionadas. No segundo, a avaliação/sistematização serviu para que o docente pudesse compreender melhor o processo de ensino-aprendizagem construído ao longo das aulas, ao mesmo tempo que

⁵³⁴ María García, *Didáctica en el siglo XXI-Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad* (Madrid: McGraw-Hill, 2005), pág. 131.

permitiu avaliar as aprendizagens feitas pelos alunos em relação aos conteúdos sugeridos.

5.2. *Proposta de planificação*

A esta luz, apresenta-se, de seguida, a proposta de planificação implementada ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, onde é possível observar objetivamente as estratégias, metas e objetivos que nos propusemos alcançar.

5.2.1. Aula 1 - Introdução à unidade letiva - Dignidade da Vida Humana. O dom supremo da vida.

Acolhimento e saudação à turma: (9h05m) a turma é acolhida, tendo por base as suas características psicossociais e o horário letivo. Com o acolhimento e saudação pretende-se gerar empatia com os discentes e, por conseguinte, proporcionar um bom ambiente para a aula, procurando motivar para o trabalho a ser desenvolvido. Por seu turno, prossegue-se com uma breve apresentação dos alunos e do professor, durante a qual deve constar o nome e a pessoa mais significativa para o mesmo. Assim, pretende-se suscitar a reflexão inicial do quanto a pessoa que nos rodeia é importante para a nossa existência, sendo que também se recorda que o nome é, porventura, o primeiro dado que nos confere identidade.

Registo do sumário: de modo a facilitar a aula para os discentes, o professor pede a um aluno para registar o sumário no quadro - Introdução à unidade letiva - Dignidade da Vida Humana. O dom supremo da vida.

Introdução à temática da Dignidade da Vida Humana: Tendo em conta o papel que o Sumo Pontífice João Paulo II teve na defesa e promoção da dignidade da vida humana, é entregue uma carta personalizada com uma mensagem codificada. Cada um dos alunos terá que a decifrar. Juntamente com a carta, é entregue um “Guia do Aluno”, com informações complementares e atividades para completar ao longo das setes aulas planificadas. Desta forma, estaremos a consolidar com maior rigor os conteúdos lecionados.



Figura 1: Capa do “Guia do Aluno”

Regressados à carta do papa João Paulo II, os alunos deverão descodificar a mensagem recorrendo às pistas fornecidas. A realização desta atividade tem tempo cronometrado (*countdown* com hiperligação no canto superior direito da projeção). Decifrada a mensagem, são exploradas possíveis interpretações em conjunto: “Tu és especial. Tu és ímpar e irrepetível. Todo o ser humano concentra em si uma riqueza incalculável. Não esqueças qual é o valor primordial que te habita: a vida. Anuncia, vive e defende a dignidade da vida humana.”

Bom dia querido amigo,

Com certeza não te recordas de mim porque ainda era uma criança quando detivei a terra que habitas. No entanto, se questionares por mim aos teus pais ou avós, eles falar-te-ão do carinho especial que nutro pelo país em que te encontras. Por cinco vezes visitei Portugal, e de todas elas recordo os portugueses como um povo hospitaleiro e risonho. Em 15 de maio de 1982 estive muito próximo de onde te encontras agora, no Santuário do Sameiro.

Chamo-me Karol Wojtyła e, quando fui eleito papa em 1979, escolhi o nome de João Paulo II. Nasci em Wadowice, uma pequena cidade perto de Cracóvia (Polónia) em 1920. A minha mãe faleceu quando eu era jovem. Perdi os meus irmãos muito novos.

Aos 18 anos inscrevi-me na universidade de Cracóvia e numa escola de teatro, atividade pela qual sempre tive predileção. Corria o ano de 1939 e o exército nazi ocupa o meu país e manda fechar a universidade que frequentava. Perante isto, fui trabalhar para uma fábrica e assim evitei ser deportado para a Alemanha.

Aos vinte e dois anos senti que a minha vocação passava por seguir o exemplo de Cristo através da vida religiosa. Fui ordenado presbítero em 1946. Volvidos 12 anos, em 1959, fui ordenado bispo, até que em 1978 fui nomeado Bispo de Roma (Papa). Entre 1978 e 2005 procurei exaltar o valor primordial da vida humana.

Neste sentido, deixo-te uma mensagem que deve acompanhar o teu pensamento para toda a vida. Decifra-a!

Té és βppβcζΩl.
 Té és impβr β ζnpββrivβl.
 T#d# # sβr h#mΩm# c#u#β#r#Ω βm sζ #mΩ rζquβ#Ω ζ#u#l#i#vβl.
 N#β β#quβ#ζ#s q#Ωl é # v#Ω#r# prζm#r#ζ#l quβ #β h#Ω#ζ#Ω. Ω vζ#Ω.
 Ω#f#u#ζ#Ω, vζ#β β dβ#β#d#β Ω dζ#m#d#Ω#β dΩ vζ#dΩ h#m#Ω#Ω.

É - U β - e ζ - i Ω - a # - o

Figura 2: Carta adaptada de João Paulo II

De seguida, faz-se um *brainstorming* à palavra dignidade. Procurando ir ao encontro dos conhecimentos gerais dos discentes, o docente faz uma introdução à unidade letiva “Dignidade da vida Humana”, desmontando e construindo os conceitos elementares. Ao mesmo tempo, revelam-se os tópicos a serem trabalhados neste contexto, indicando os mais significativos.

Dinâmica pedagógica “You are special”: O professor explora a dinâmica da nota amarrotada de 20€. Através deste exemplo prático, pretende-se circunscrever o valor que se outorga ao dinheiro, independentemente do estado físico da nota, com o valor que perfilhámos à vida humana. Com efeito, o ser humano goza de um valor inestimável, e nunca perde a sua dignidade, independentemente das atrocidades e/ou obstáculos a que quotidianamente está obrigado.

Conceito de dignidade: Depois de realizados alguns exercícios práticos que nos levaram a pensar acerca da dignidade da vida humana, auxiliados por uma apresentação em *PowerPoint*, o professor avança com uma definição concisa sobre o tópico dignidade, procurando assim sedimentar as ideias. Logo de seguida, cada aluno é convidado a fazer uma reapropriação da definição de dignidade e a escrevê-la no Guia do Aluno. Esta proposta ajudará a consolidar o tópico tratado.



Figura 3: Guia do Aluno – O Dom supremo da vida humana (definição pessoal sobre a dignidade da vida humana)

Vida Humana - Dádiva de Deus e valor primordial (perspetiva religiosa e filosófica): De seguida, tendo por base a dignidade da vida humana, é proposto um estudo das diferentes interpretações teológicas e filosóficas sobre a pessoa. Para isso, os

alunos, mediante a visualização de um vídeo em *Powtoon* com informação relativa a estes assuntos, deverão completar os espaços deixados em branco, relativos ao modo como cada religião compreende a pessoa humana, a saber: Hinduísmo; Budismo; Islão; Judaísmo e Cristianismo.

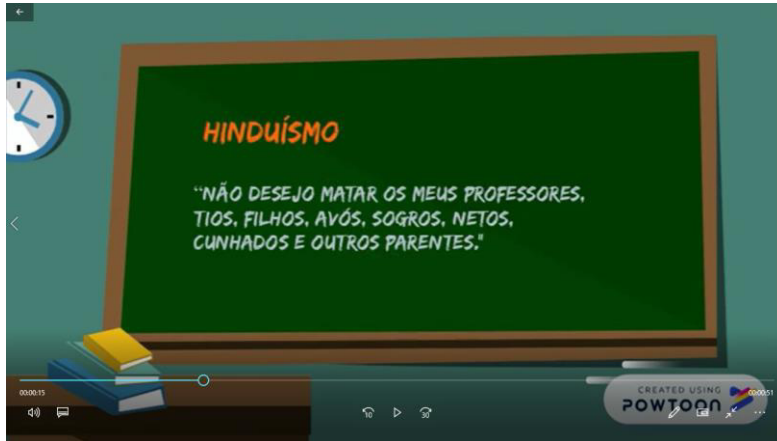


Figura 4: Vídeo em *Powtoon* sobre como cada religião compreende a pessoa humana

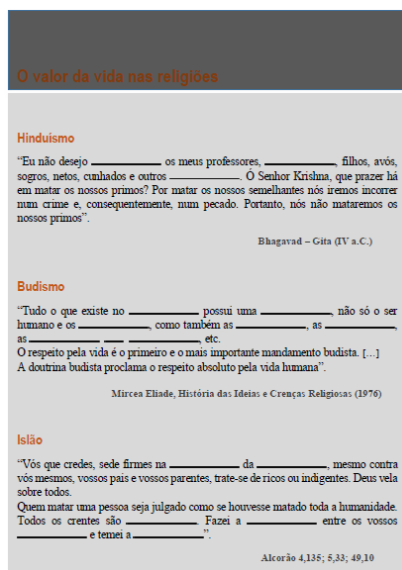


Figura 5: Guia do Aluno – O valor da vida nas religiões (Hinduísmo, Budismo, Islão)



Figura 6: Guia do Aluno – O valor da vida nas religiões (Judaísmo e Cristianismo)

Numa perspetiva iminentemente religiosa, sendo Deus o Criador do ser humano, à Sua imagem e semelhança, a vida deve ser compreendida com um Dom de Deus. Por isso, ao ser humano compete agradecer esse Dom da vida, cultivando-a e respeitando-a.

Por sua vez, do ponto de vista filosófico, o ser humano é por natureza um ser em potência, tendo a possibilidade de melhorar as faculdades de recordar (através da memória), de conhecer (com o auxílio da inteligência) e de querer (pela vontade). Estas

aptidões colocam-no acima dos restantes seres, sem isto significar a subordinação destes, antes o convívio pacífico com os mesmos, promovendo as diferentes formas de vida. Ora, se algum sujeito estiver impedido, por acidente, de exercer qualquer uma destas faculdades, estas capacidades continuam a ser inerentes ao indivíduo, isto é, continuam presentes em essência, pelo facto de se tratar de uma pessoa.

Assim, conclui-se que todo o ser humano tem dignidade pelo simples facto de se ser pessoa, e por isso nenhuma vida humana deve ser eliminada, pois todas as vidas humanas merecem o maior respeito possível. Isto quer dizer que a dignidade está igualmente presente num paraplégico, num doente mental, num idoso ou numa criança.

Porém, nem sempre o ser humano é respeitado na sua integridade física e emocional. Não raras vezes, as questões culturais suscitadas pelas tradições não abarcam os valores humanos.

Perspetiva cultural – A dignidade da vida humana: Para falar dos entraves culturais à dignidade, o professor propõe aos alunos a visualização de um excerto sobre a mutilação genital feminina. Com este exemplo, pretende-se chamar a atenção para as atrocidades cometidas e que colocam em causa a integridade da pessoa humana. A mutilação genital feminina põe em causa a dignidade de jovens crianças, forçando-as a uma prática que atenta a inviolabilidade física e psicológica.



Figura 7: Vídeo sobre a mutilação genital feminina

De seguida, os alunos são convidados a apontarem nos seus guias dos alunos outros casos em que o valor da vida humana não é tido em conta em determinado contexto social, cultural e religioso. Esta atividade aumentará a consciência dos alunos sobre estes fenómenos.

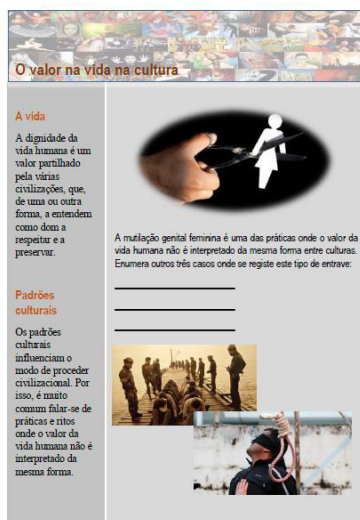


Figura 8: Guia do Aluno – O valor da vida humana

Declaração Universal dos Direitos Humanos: Foi com a intenção de suplantar as dificuldades e/ou entraves à promoção e respeito da dignidade humana que foi concebida a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assim, o professor faz uma breve síntese sobre a origem e principais finalidades deste documento. Adverte sobre a existência de mais documentos, fazendo uma breve nota introdutória sobre cada um deles: Juramento de Hipócrates; Constituição da República Portuguesa; Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia.

Após isto, cada aluno recebe um “Kit dos Direitos Humanos”. São motivados a estudarem e percorrerem os 30 artigos que compõe a Declaração. Para isso, o professor solicita aos alunos que numerem os artigos, que lhes são apresentados sem ordem, no Guia do Aluno, como trabalho de casa.



Figura 9: Kit dos Direitos Humanos

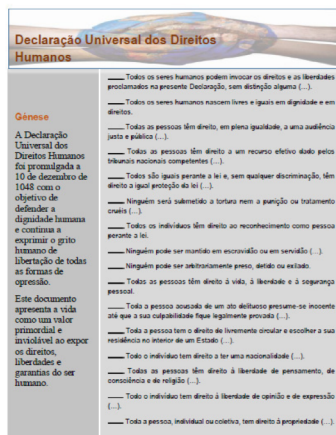


Figura 10: Guia do Aluno – Declaração Universal dos Direitos Humanos (1)

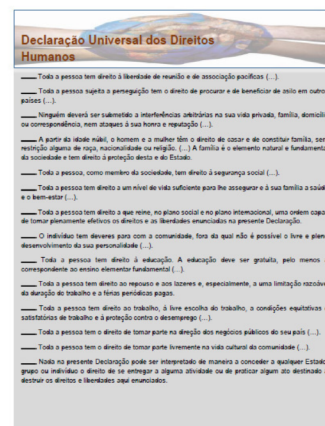


Figura 11: Guia do Aluno – Declaração Universal dos Direitos Humanos (2)

Cromo da semana: A terminar a aula, o professor entrega o cromo da semana: Leonardo Dicaprio. Os alunos deverão colar o cromo no Guia do Aluno, na parte destinada a esse efeito. Além disso, deverão, através de uma pesquisa pessoal, completar os dados solicitados (Nome; Data de Nascimento; Atividade Profissional; Causa Social). Desta forma, procura-se relembrar as personalidades do nosso mundo que agem em prol da humanidade e que poderão ser um exemplo a seguir. São verdadeiros heróis e heroínas do nosso tempo, que vivem e agem a pensar no próximo. Num contexto lúdico mas pedagógico, são denominados de “Cromos da Dignidade”.



Figura 12: Cromo da dignidade – Leonardo DiCaprio

Final da aula: O professor despede-se dos alunos, desejando-lhes um bom fim-de-semana e bom trabalho.

Tabela 1: Grelha com a planificação da aula 1

Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo	Avaliação formativa
Acolhimento e Sumário			Acolhimento;			
SUMÁRIO: Introdução à unidade letiva - Dignidade da Vida Humana. O dom supremo da vida.			Apresentação do professor e alunos;	Quadro e caneta	.5 min	Assiduidade e pontualidade
			Registo do sumário;	Caderno diário		
Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana;	- Reconhecer a dignidade e inviolabilidade da vida humana como eixo dos valores morais.	- A vida como dádiva de Deus e primordial direito humano; - O valor de cada ser humano; - O entendimento da dignidade da vida humana difere de cultura para cultura; - A Declaração Universal dos Direitos Humanos;	1) Motivação: dar-se-á início à temática da Dignidade da Vida Humana com uma carta de João Paulo II adaptada e personalizada, sendo entregue a cada aluno com o seu respetivo nome (recurso pedagógico 1). Ao mesmo tempo é entregue o Guia do Aluno, instrumento fundamental no decorrer da lecionação (recurso pedagógico 2). Cada aluno deve ler a sua carta e descodificar o enigma que contém; 2) Chuva de Ideias: Brainstorming sobre a palavra “Dignidade”; 3) Dinâmica pedagógica “You are Special”: Dinâmica da nota amarrotada, como metáfora da vida humana que não perde valor, mesmo quando sujeita a pressão;	- Quadro; - Computador; - Colunas; - Projetor; - Manual de 9º ano de EMRC (páginas 8 a 16); - Recurso Pedagógico 1 - Carta personalizada de João Paulo II com um enigma; - Recurso Pedagógico 2 - Guia do Aluno (“A Dignidade da Vida Humana); - Nota de 20€;	10 min 5 min 5 min	- Observação direta; - Respeito pelo grupo; - Realização das tarefas propostas; - Atenção e concentração; - Interesse / Motivação; - Cumprimento das tarefas propostas; - Cumprimento das regras básicas da sala de aula; - Participação pertinente e oportuna;

			<p>4) Apresentação em PowerPoint: Dignidade da vida humana. O dom supremo da vida (recurso pedagógico 3). a) Definição de dignidade;</p> <p>“Guia do aluno” – fazendo uma reapropriação da definição de dignidade sugerida pelo professor, os alunos deverão dizer o que é a dignidade.</p> <p>b) Vida, dádiva de Deus e valor primordial (perspetiva religiosa e filosófica) - Visualização de um vídeo sobre a perspetiva religiosa e filosófica acerca da vida (recurso pedagógico 4);</p> <p>“Guia do aluno” – os alunos deverão preencher os espaços em branco por forma a completar a informação sobre como cada religião compreende o valor da vida.</p> <p>c) A dignidade da Vida humana (perspetiva cultural).</p> <p>Visualização de um excerto sobre a mutilação genética feminina (recurso pedagógico 5);</p> <p>“Guia do aluno” - Os alunos são convidados a apontarem outros casos em que o valor da vida humana não é interpretado da mesma forma, consoante o contexto social, cultural e religioso;</p>	<p>- Recurso Pedagógico 3 – <i>PowerPoint</i>: Dignidade da Vida Humana. O dom supremo da vida;</p> <p>- Recurso Pedagógico 4 - <i>Powtoon</i> (Vida, dádiva de Deus e valor primordial);</p> <p>- Recurso Pedagógico 5 - Vídeo sobre mutilação genital feminina;</p>	<p>3 min</p> <p>2 min</p> <p>5 min</p>	
--	--	--	--	---	--	--

		<p>d) Declaração Universal dos Direitos Humanos (recurso pedagógico 6);</p> <p>5) Cromo da semana: O professor procede à distribuição do primeiro cromo - Leonardo Dicaprio (recurso pedagógico 22);</p> <p>6) Trabalho para casa: ao encontro da Declaração Universal dos Direitos Humanos</p> <p>“Guia do aluno” – é proposto aos alunos que façam a numeração de cada artigo que consta na Declaração Universal dos Direitos Humanos.</p>	<p>- Recurso Pedagógico 6 - Declaração Universal dos Direitos Humanos (cada aluno recebe o Kit dos Direitos Humanos)</p> <p>- Recurso Pedagógico 22 – Cromo de Leonardo Dicaprio</p>	<p>5 min</p> <p>4 min</p> <p>1 min</p>	
--	--	---	--	--	--

5.2.2. Aula 2 – O valor da vida

Acolhimento e registo do sumário: O professor inicia a aula dando as boas vindas aos alunos. Faz o acolhimento e explica a alteração do horário: o grupo do Ministério da Educação que fez a inspeção à escola alterou alguns horários, e a nossa aula foi uma das visadas. De seguida, com a ajuda de um(a) discente regista o sumário no quadro: “Consolidação dos conteúdos da aula anterior. O valor da vida”.

Introdução à temática: Com a ajuda dos alunos, o professor faz uma revisão aos conteúdos da aula anterior, ao passo que inicia uma transição para os conteúdos da aula corrente, procurando assim suscitar uma reflexão consistente em torno do valor da vida.

Jogo educativo e pedagógico - A árvore da vida: A vida, enquanto condição de possibilidade de todos os outros valores, é o conteúdo a desenvolver nesta dinâmica. O professor projeta na tela a árvore, fazendo uma introdução onde se explicam os três grandes focos da árvore da vida: raiz, tronco e ramos. Pela raiz a árvore ganha estabilidade, pelo tronco circula a seiva entre as raízes e os ramos, onde no final despontam as folhas, as flores e os frutos.

O professor começa a chamar, de modo aleatório, um aluno de cada vez. É entregue um cartão que contém o nome de várias instituições ou valores humanos que defendem a vida humana como um valor primordial. No seguimento da atividade, ao aluno é dado tempo para colocar o cartão numa das três partes da árvore da vida. Depois, procura-se ir ao encontro do pensamento do aluno, tentando compreender o *porquê* da escolha que fez. De seguida, a turma é chamada a pronunciar-se. Se a opção do aluno não for a mais correta para a nossa árvore da vida, é-lhe solicitado que aplique o cartão no sítio pedido.

No final deve construir-se a seguinte disposição dos cartões na árvore da vida: na raiz, vida humana e valor primordial; no tronco e ramos, Declaração Universal dos Direitos Humanos, Constituição da República Portuguesa, Associação Médica - Declaração de Genebra, Juramento de Hipócrates, Carta Encíclica *Evangelium Vitae*; nas folhas, solidariedade, bondade, tolerância, carinho, justiça, fraternidade, verdade, generosidade, paciência, diálogo e respeito pelos direitos humanos.

Como forma de consolidar os conteúdos e assimilar a vida humana como um valor primordial, é estabelecido um diálogo vertical e horizontal. Desta forma, procede-se a uma releitura da árvore como um todo. Com a ajuda de algumas questões procura-se convergir a discussão para uma determinada linha:

- Na raiz encontramos o sustento de todos os direitos da pessoa. Se a vida humana não for compreendida como um valor primordial é impossível a concretização dos outros valores. Por isso, a vida humana deve estar assegurada por via da sua valorização e respeito.

- No tronco e ramos deverão constar todos os documentos que têm como finalidade defender a dignidade da vida humana e a possibilidade de realização pessoal e social de cada indivíduo. A defesa da vida humana nas suas diferentes manifestações é uma forma de nos afastarmos de violações dos direitos humanos.

- Por entre as folhagens surgem os frutos. Assim, despontam os diferentes valores que cooperam na promoção da vida humana.

Estando a árvore concluída, assegura-se que todas as três partes são importantes e, por isso, nenhuma pode existir sem as outras. A relação é intrínseca e permite-nos discernir acerca da dignidade da vida humana.

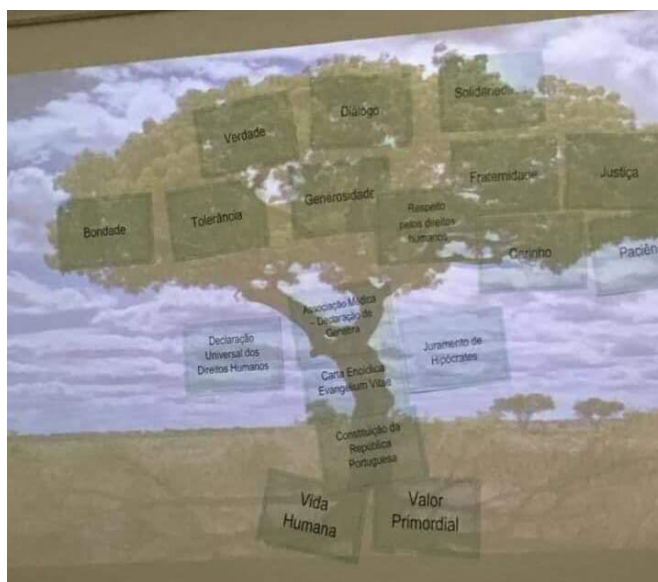


Figura 13: Árvore da vida

No final da atividade, o professor solicita ao delegado de turma que tire uma foto à árvore da vida. Por sua vez, o delegado fica com a missão de publicar a foto no

Facebook com a seguinte mensagem: «A vida é um bem inestimável. Deixemo-nos transformar pela sua beleza. Sejamos capazes de respeitar as vidas com o bem». Os restantes alunos deverão fazer “share” (partilhar nas suas páginas pessoais a árvore da vida da turma).

Dar a própria vida pelo outro: A turma é orientada para uma reflexão concisa sobre a dignidade humana, auxiliada por uma apresentação em *PowerPoint*. Dignificar a vida é cuidar tanto da nossa vida como da dos outros. Como bem primário, a vida deve ser respeitada desde o início até ao seu termo. Por isso, a opção pela vida exige da nossa parte escolhas concretas e quotidianas. Elegar as prioridades essenciais para a vida é escolher o bem-estar de todos. Assim, os alunos são confrontados com um exercício no seu Guia do Aluno. De uma forma séria e honesta devem refletir sobre o que fariam se lhes dessem a notícia de que só teriam cinco minutos de existência.

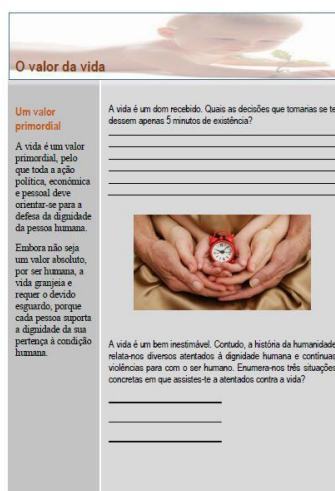


Figura 14: Guia do Aluno – O valor da vida (1)

Provavelmente, uma grande parte dos alunos fixar-se-ia em prioridades egocêntricas: satisfação dos desejos pessoais; estar com alguém próximo; despedir-se da família; não fazer nada; entre outras.

Por contraste, os discentes vão conhecer alguém que foi capaz de pensar “fora da caixa”. Uma pessoa que deu a vida por determinados valores e princípios, em prol da dignidade da pessoa humana, exigindo respeito por todo e qualquer ser humano, independentemente da raça, nacionalidade, ou crença, além da forma de pensar e agir. Os alunos visualizam um vídeo sobre Martin Luther King, o homem que teve o sonho de tornar a América um espaço de convívio e fraternidade entre os diferentes povos.



Figura 15: Vídeo sobre Martin Luther King

Depois de visualizado o vídeo, explora-se o tópico da defesa de toda a vida humana no dia-a-dia, procurando salvaguardar o seu valor como núcleo categórico de todas as sociedades e civilizações.

A partir da segregação racial, é proposto aos alunos que nomeiem outros modos de violação da dignidade humana, como trabalho de casa, no Guia do Aluno. Assim, estarão a preparar e consolidar informação relevante para a próxima aula, destinada ao tratamento dos diferentes atentados à dignidade humana.

O valor da vida

Um valor primordial

A vida é um valor primordial, pelo que toda a ação política, económica e pessoal deve orientar-se para a defesa da dignidade da pessoa humana.

Embora não seja um valor absoluto, por ser humana, a vida granjeia e requer o devido esguardo, porque cada pessoa suporta a dignidade da sua pertença à condição humana.

A vida é um dom recebido. Quais as decisões que tomas se te dessem apenas 5 minutos de existência?



A vida é um bem inestimável. Contudo, a história da humanidade relata-nos diversos atentados à dignidade humana e continua violência para com o ser humano. Enumera-nos três situações concretas em que assistes-te a atentados contra a vida?

Figura 16: Guia do Aluno – O valor da vida (2)

Cromo da semana: O professor distribui o cromo da semana, de Rihanna, que é considerada a pessoa antropofílica do ano 2017. Os alunos deverão aproximar-se das causas sociais promovidas pela cantora, particularmente na luta contra o cancro e na defesa da educação, acessível a todos.



Figura 17: Cromo da dignidade – Rihanna

Genérico “Quem quer ser cromo da dignidade?”: O professor termina a leção com o genérico “Quem quer ser cromo da dignidade?”, de forma a criar entusiasmo para a aula seguinte. Despede-se dos alunos, desejando-lhes continuação de uma boa semana.



Figura 18: Genérico – Quem quer ser cromo da dignidade?

			<p>humana, e pede que digam onde colocariam. (raiz, tronco ou ramos?) Questiona a turma sobre a escolha do colega.</p> <p>d) No final o aluno coloca no lugar correto a palavra (solução):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Vida Humana; Valor Primordial; 2) Respeito pelos direitos humanos; Declaração Universal dos Direitos Humanos; Constituição da República Portuguesa; Associação Médica – Declaração de Genebra; Juramento de Hipócrates; Carta Encíclica <i>Evangelium Vitae</i> 3) Solidariedade; Fraternalidade; Bondade; Verdade; Generosidade; Tolerância; Paciência; Carinho; Diálogo; Justiça; <p>3) Diálogo vertical e horizontal – Tendo em conta a dinâmica anterior, faz-se uma leitura da árvore como um todo:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Onde está o suporte de todos os valores? (raiz) b) Se a vida não estiver estável (bem segura) o que acontece? (andamos a cambalear, sem orientação nem sentido de vida) c) Estando a vida “insegura”, como 		5 min	
--	--	--	---	--	-------	--

		<p>podemos sustentar os valores que estão nos ramos?</p> <p>d) A ligação entre a vida e os valores é inúmeras vezes assegurada pelas instituições que defendem e patrocinam o valor primordial da vida (tronco).</p> <p>e) Em jeito de conclusão deste diálogo fica registado: raiz - entre todos os valores, o primordial e o ponto de partida de todos os direitos da pessoa é a vida humana; tronco - existem instituições que asseguram o zelo e cumprimento dos direitos e deveres, reforçando a existência de códigos de conduta que defendam a dignificação da vida humana; folhas - os frutos de todo este processo são a disseminação dos retos valores;</p> <p>f) O professor solicita ao delegado de turma que tire uma foto à árvore da vida. Por sua vez, o delegado fica com a missão de publicar a foto no <i>Facebook</i> com a seguinte mensagem: «A vida é um bem inestimável. Deixemo-nos transformar pela sua beleza. Sejam capazes de respeitar as vidas com o bem». Os restantes alunos deverão fazer “<i>share</i>” (partilhar nas suas páginas pessoais a árvore da vida da turma).</p> <p>4) Apresentação em PowerPoint – O valor da vida (recurso pedagógico 8).</p>	<p>- Dar a própria vida pelo outro e dar a vida pela verdade;</p>	<p>- Recurso Pedagógico 8 – <i>PowerPoint</i>: O Valor da vida.</p>	<p>10 min</p>	
--	--	---	---	---	---------------	--

			<p>a) o valor primordial da vida.</p> <p>b) cuidar da vida desde a sua concepção até ao termo.</p> <p>c) prioridades para a vida</p> <p>“Guia do Aluno” – o que farias se te dessem apenas 5 minutos de vida? Os alunos serão conduzidos a refletir sobre as suas decisões se tivessem apenas 5 minutos de existência. Possivelmente, a maioria dos alunos será egocêntrica nas escolhas a fazer, falando unicamente no que o “eu” faria.</p> <p>d) Por contraste, apresentamos uma personalidade que deu a vida por determinados valores e princípios, dedicando a sua vida a uma causa, em favor da dignidade humana - Martin Luther King (recurso pedagógico 9)</p> <p>5) Cromo da semana: O professor procede à distribuição do segundo cromo - Rihanna (recurso pedagógico 22);</p> <p>6) Trabalho para casa: os atentados à vida humana.</p> <p>“Guia do Aluno” - o professor coloca a questão: “Será que ainda hoje assistimos a atentados contra a dignidade humana?”. Pergunta ainda</p>	<p>- Recurso Pedagógico 9 - vídeo sobre Martin Luther King;</p> <p>- Recurso Pedagógico 22 - cromo de Rihanna;</p>	<p>1 min</p> <p>2 min</p>	
--	--	--	---	--	---------------------------	--

			<p>se conhecem casos ou grupos em desvantagem social. Os alunos terão que escrever três situações concretas em que observam a violência contra o ser humano.</p> <p>7) Genérico “Quem quer ser cromo da dignidade?” O professor termina a leção com o genérico do “Quem quer ser cromo da dignidade?”, de forma a descortinar e deixar em suspenso a aula seguinte (recurso pedagógico 10);</p>	<p>- Recurso Pedagógico 10 – Genérico “Quem quer ser cromo da dignidade?”</p>	2 min	
--	--	--	--	---	-------	--

5.2.3. Aula 3 – Atentados à dignidade humana

Acolhimento e registo do sumário: O professor principia a aula com a receção à turma, dando as boas-vindas e fazendo a anotação do sumário: “Revisão dos conteúdos da aula anterior. Atentados à dignidade humana. Violência contra o ser humano”.

Introdução à temática: Posteriormente, recupera os conteúdos estudados na aula precedente, fazendo uma articulação com os assuntos a serem tratados nesta lição. Neste momento, solicita a alguns alunos que partilhem os diferentes atentados à dignidade humana que assinalaram ao fazerem o exercício que tinha sido marcado para trabalho de casa.

Ataques à dignidade humana: O professor solicita atenção à turma a fim de visualizarem um vídeo, realizado em *Powtoon*, sobre diferentes violações da dignidade humana. Do mesmo modo, informa a turma que durante a visualização deverão completar os espaços em branco, na secção dos atentados à dignidade humana do Guia do Aluno, e que lhes permite ter a informação completa. Assim, são explorados um conjunto de conteúdos como o “preconceito”, a “xenofobia”, o “racismo”, “o nazismo”, o “estalinismo” e o “apartheid”. Depois será feito um jogo, tendo por base a informação recolhida.

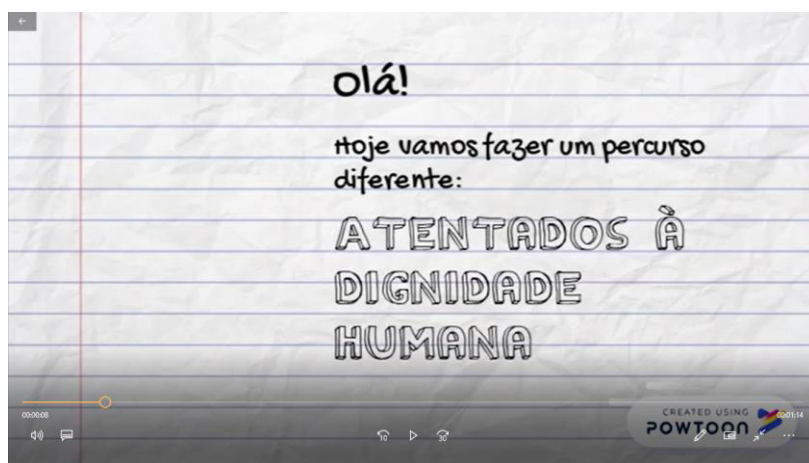


Figura 19: Apresentação em *Powtoon* (Atentados à dignidade humana)


Atentados à dignidade humana

O preconceito

É um _____ que se manifesta numa atitude _____ perante pessoas, crenças, sentimentos e tendências de comportamento. É uma ideia formada antecipadamente e que não tem fundamento ou lógico.

O preconceito é resultado da ignorância das pessoas que se prendem às suas ideias pré-concebidas, desprezando outros pontos de vista. Na maioria dos casos, as atitudes preconceituosas podem ser manifestadas com rancor e hostilidade, indiferença ou até violência explícita. Por exemplo: «todos os ciganos são ladrões», «todos os brancos são arrogantes»...

O Outro, cuja verdadeira natureza se ignora, é entendido como uma ameaça, como um potencial inimigo que deve, por conseguinte, ser combatido ou mesmo eliminado. Esta atitude errada é inerente à intolerância, à discriminação, à marginalização e à violência.



A xenofobia

É um _____ e/ou _____ injustificados perante _____ Trata-se de um _____ que esteve presente ao longo de toda a história da _____ e que ainda é atual, particularmente face aos emigrantes.

Figura 20: Guia do Aluno – Atentados à dignidade humana (1)


Atentados à dignidade humana

O racismo

É uma forma de _____ e de agir fundada num _____. Acredita-se que alguns indivíduos ou grupos, pelos simples facto de possuírem determinadas características físicas hereditárias, ou certo tipo de manifestações culturais, são seres inferiores. O racismo baseia-se em opiniões preconceituosas e injustificadas segundo as quais as diferenças biológicas entre os seres humanos lhes atribuem um estatuto superior ou inferior. Assim, os seres humanos não têm todos o mesmo valor nem são todos dotados da mesma dignidade. O valor depende da sua pertença a determinados grupos raciais. O racismo pretende _____ a escravidão, a opressão, o domínio de uma povoos sobre os outros, o genocídio contra um grupo ou uma etnia.

Aqui, o grupo dominante constitui um mito (um estereótipo) sobre os outros grupos e com base nessa ideia preconceituosa nega-lhes a liberdade ou mesmo o direito à existência.

Ser racista é desprezar o outro em nome da sua pertença a um grupo que se distingue pela cor da pele ou por outras características físicas, normalmente associadas ao uso de uma língua própria, a prática de uma religião diferente, etc. Os racistas utilizam sempre argumentos de ordem situacional para justificar a hierarquização entre as pessoas.



O estalinismo

É uma regime político adotado por Joseph Stalin, líder da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) entre 1929 e 1953.

Nasceu um governo totalitário, baseado na _____ de qualquer oposição ao regime e na _____ de um poderio militar que colocou a URSS frente aos _____ (Guerra Fria).




Figura 21: Guia do Aluno – Atentados à dignidade humana (2)


Atentados à dignidade humana

A grande meta de Stalin era tornar a URSS uma potência industrial, através da expropriação dos terrenos agrícolas. Toda a produção tinha de ser entregue ao Estado e os operários foram impedidos de mudar de emprego e de fazerem greves. Cerca de 20 milhões de pessoas foram mortas nas perseguições políticas e na coletivização forçada das terras agrícolas e outros 20 milhões terão sido vítimas de prisões e exílios.

O apartheid

O termo significa _____). Era um regime segregacionista que negava aos _____ de África do Sul os direitos económicos e _____. Esta segregação já existia desde o século XVII, aquando da colonização inglesa e holandesa. No entanto, o termo só começou a ser vulgarizado em 1948. Aos _____ eram impostas várias leis, regras e sistemas de controlos sociais.

Este sistema vigorou até ao ano de 1990, quando o presidente sul-africano tomou várias medidas e colocou fim ao apartheid. Entre estas medidas estava a libertação de Nelson Mandela, preso desde 1964. Em 1994 lavaria de se tornar o primeiro presidente negro do país.



O nazismo

A seguir à Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a Alemanha foi obrigada a assinar o Tratado de Versalhes (1919), uma vez declarada responsável pelo conflito. As pesadas obrigações e a situação económica debilitadas ocasionaram alterações sociais, políticas e económicas. Foi assim que emergiu o Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães, liderado por Adolf Hitler. Em 1932 Hitler chega ao poder prometendo transformar a Alemanha num país rico e poderoso. Ora, o povo alemão era bastante marginalizado (falta de vagas para o ensino) e uma das implicações da propagação nazi era a pureza racial. E aqui que se começa a vulgarizar a xenofobia e a ideologia racista. Ao mesmo tempo, a sede de poder de Adolf Hitler conduziu-o à Segunda Guerra Mundial.

Figura 22: Guia do Aluno – Atentados à dignidade humana (3)

Atentados à dignidade humana

Holocausto

Palavra «Holocausto» (em grego ἁλόωστος; ἅλω, "todo" e σπύρον, "queimado") tem origem remota em sacrifícios e rituais religiosos da Antiguidade, em que plantas e animais (e até mesmo seres humanos) eram oferecidos às divindades, sendo completamente queimados durante o ritual. Holocausto que é uma criação dos corpos.

Mas o pior estava para vir: _____ linçou uma campanha de ódio e extermínio dos _____. Estes foram isolados nos _____ de _____ sujeitos a trabalhos forçados, em condições desumanas, distantes _____, Estima-se que cerca de 6 milhões de judeus foram vítimas do nazismo. A este genocídio chama-se «holocausto». Mas o ódio de Hitler chegou também aos militantes comunistas, aos homossexuais, aos ciganos, aos deficientes mentais, aos ativistas políticos, às testemunhas de Jeová, aos sindicalistas, doentes psiquiátricos, etc.



Entre tantos exemplos de oposição corajosa ao nazismo estão Dietrich Bonhoeffer, pastor da Igreja Luterana; Alfred Delp, padre jesuíta; Nikolai Gross, beatificado por João Paulo II, e o padre Augustinus Rösch, provincial da Baviera, e o conde Peter Yorck. Estes assinaram a Declaração de Berlim, em 1934, onde se afirmava que «Jesus Cristo, e não homem algum ou Estado, é o nosso salvador». Auxiliaram vários judeus a fugir da perseguição e combateram ativamente o regime de Hitler. Todos eles foram detidos e assassinados.

Figura 23: Guia do Aluno – Atentados à dignidade humana (4)

Completado o desafio, o professor dá indicação que vamos jogar ao “Quem quer ser cromo da dignidade?”. Para este jogo, os alunos deverão recorrer ao Guia do Aluno. A turma é estimulada a um espírito competitivo e saudável.

Quem quer ser cromo da dignidade: Tendo por base um formato televisivo, o docente assume a condução do programa intitulado “Quem quer ser cromo da dignidade?”. Para uma melhor gestão da turma, distribui tarefas, a saber: concorrentes, família dos concorrentes, público e segurança. Da parte dos concorrentes, é eleito um porta-voz que deve dar a resposta final, após a consulta do grupo. Este enquadramento novo e atrativo visa, de um modo particular, suscitar o interesse e o envolvimento da turma, ao mesmo tempo que facilitar e favorecer a assimilação dos conteúdos. Com

efeito, o professor cria o ambiente propício à consolidação das diferentes manifestações de atentado à dignidade humana, refletidas no vídeo em *Powtoon* e no exercício realizado no Guia do Aluno.



Figura 24: Jogo “Quem quer ser cromo da dignidade?”

Finalizado o jogo, o professor faz uma breve síntese sobre os conteúdos, garantindo que ainda hoje há novas configurações de atentado à dignidade humana, dando exemplos concretos (emergência dos partidos de extrema-direita, promotores de conflitos e discriminação contra os estrangeiros; proposta do ministro do interior italiano em recensar na Itália todos os cidadãos que fossem de etnia cigana; recusa de acolhimento aos refugiados, que somente procuram uma vida digna). Assim, fazemos menção dos próximos conteúdos a estudar. Cada aluno deverá, na aula seguinte, trazer na mochila utensílios com um peso máximo de 2kg. Este exercício deverá suscitar uma reflexão pessoal das condições com que os refugiados percorrem longas distâncias, saindo do seu país à procura de paz e melhores condições de vida.

Cromo da semana: O professor procede à distribuição do cromo da semana, de Bono Vox. Sendo um dos mais mediáticos ativistas, tem defendido os Estados mais pobres, apelando ao perdão da dívida dos países de terceiro mundo. Ao mesmo tempo, o vocalista dos U2 procura fomentar uma maior consciencialização para a necessidade do combate da SIDA nos países africanos.



Figura 25: Cromo da dignidade - Bono Vox

Final da aula: O professor termina a aula, despedindo-se dos alunos, desejando-lhes um bom resto de semana e bom trabalho.

Tabela 3: Grelha com a planificação da aula 3

Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo	Avaliação formativa
Acolhimento e Sumário			Acolhimento;	Quadro e caneta	.5 min	Assiduidade e pontualidade
SUMÁRIO: Revisão dos conteúdos da aula anterior. Atentados à dignidade humana. Violência contra o ser humano.			Registo do sumário;	Caderno diário		
M. Reconhecer a proposta do agir ético e cristão em situações vitais do quotidiano.	- Identificar as atitudes que promovem a dignidade da vida humana.	- Atentados contra a dignidade humana;	1) Motivação: O professor questiona os alunos sobre as matérias tratadas na aula precedente e faz assim uma revisão concisa dos conteúdos;	- Quadro;	5 min	- Observação direta;
		- Violência contra o ser humano;	2) Apresentação em Powtoon: Atentados à dignidade humana.	- Computador;		
		- Situações que não dignificam a vida humana no século XX e XXI: preconceito; racismo; xenofobia; estalinismo; nazismo e apartheid.	a) Visualização de um vídeo introdutório sobre os Atentados à dignidade humana (recurso pedagógico 11);	- Manual de 9º ano de EMRC (páginas 21 a 27);	- Recurso Pedagógico 11 – vídeo em <i>Powtoon</i> , criado pelo professor;	20 min
	3) Jogo educativo e pedagógico – “Quem quer ser croco da dignidade?” Simulando um cenário televisivo, o		- Recurso Pedagógico 12 – Jogo “Quem quer	- Atenção e concentração;		
				- Interesse / Motivação;		
				- Cumprimento das tarefas propostas;		
				- Cumprimento das regras básicas da sala de aula;		
				- Participação pertinente e oportuna;		

			<p>professor apresentará um concurso denominado “Quem quer ser cromo da dignidade?” (recurso pedagógico 12), com o objetivo de consolidar os conteúdos abordados no Guia do Aluno.</p> <p>5) Cromo da semana: O professor procede à distribuição do terceiro cromo - Bono Vox (recurso pedagógico 22);</p> <p>6) Trabalho para casa: Um dia como refugiado</p> <p>Cada aluno deverá, na aula seguinte, trazer na mochila utensílios com um peso máximo de 2kg. Este exercício deverá suscitar uma reflexão pessoal das condições com que os refugiados percorrem longas distâncias, saindo do seu país à procura de paz e melhores condições de vida.</p>	<p>ser cromo da dignidade?”</p> <p>- Recurso Pedagógico 22 – Cromo de Bono Vox</p>	<p>2 min</p> <p>3 min</p>	
--	--	--	---	--	---------------------------	--

5.2.4. Aula 4 – A crise dos refugiados

Acolhimento e registo do sumário: O docente principia a aula com o acolhimento da turma, dando as boas-vindas, e regista-se o sumário no quadro, com a ajuda de um(a) aluno(a): “A crise dos refugiados”.

Introdução à temática: O professor faz uma breve menção aos diferentes atentados à dignidade humana abordados na aula anterior. Daqui, introduz a temática da aula, alertando para o contexto indigno em que muitos refugiados se encontram, sendo necessário investir em condições dignas para os mesmos.

Um dia como refugiado: O professor insta os alunos a colocarem nas suas mesas os objetos que estariam dentro do saco pessoal se tivessem que fazer uma viagem como refugiado. Em clima tranquilo, cada um dos alunos é convidado a olhar à sua volta e perceber que tipo de objetos selecionaram os colegas de turma. Por forma a compreender o motivo da escolha dos objetos, o professor convida alguns alunos a partilharem com a turma a razão das suas opções, deixando no final a pergunta: todos os objetos selecionados chegariam ao país de destino?

O refugiado na comunicação social: recorrendo a uma apresentação em *PowerPoint*, são comentadas um conjunto de notícias, nacionais e internacionais, desde 2015 até aos nossos dias. Desta forma, procura-se ganhar uma maior consciência das causas deste movimento migratório e compreender os entraves encontrados durante as viagens, assim como os obstáculos nos países de destino.

Com o intuito de sistematizar a informação, o professor propõe uma definição de migração, a partir da qual esclarece a distinção entre migrante económico e refugiado. Depois de organizadas as ideias, avança-se para um estudo da realidade no continente Europeu, procurando identificar os países de origem dos refugiados, as rotas de fluxo migratório e os países de destino. Por forma a estruturar o raciocínio dos alunos, o professor propõe a consulta do Guia do Aluno, observando e acompanhando os números que dizem respeito a esta crise humanitária.



Figura 26: Guia do Aluno – Crise dos refugiados (1)

Ao mesmo tempo, o professor esclarece as condições adversas e, não raras vezes, fatais nas quais estas pessoas vivem. A este nível, o docente explica as barreiras impostas por alguns países para travar o fluxo migratório. Neste momento, são apresentadas as condições da atual caravana migratória que flui desde a América Latina até à América do Norte, apresentando as condições desumanas em que se encontram os refugiados ao chegar à fronteira entre o México e os Estados Unidos da América.

***The promise* (Chris Cornell):** O docente propõe que se ouça uma música de Chris Cornell, uma das últimas obras deixadas pelo autor antes da sua morte e escrita a propósito da crise dos refugiados. Os alunos deverão estar atentos à letra e sucessiva tradução (disponível no Guia do Aluno), podendo acompanhar as imagens chocantes desta realidade no vídeo oficial da mesma música.



Figura 27: Vídeo oficial da música *The promise* – Chris Cornell

Crise dos refugiados		
The promise - Chris Cornell	<p>If I had nothing to my name But photographs of you Rescued from the flames That is all I would ever need As long as I can read What's written on your face</p> <p>The strength that shines Behind your eyes That will never die</p> <p>And one promise you made One promise that always remains No matter the price A promise to survive Persevere and thrive As you're always done</p> <p>And you said The poison in a kiss Is the lie upon the lips True words were never shared When I feel like lies are all I hear I pull my memories near The one thing they can't take ...</p> <p>The books still open on the table The beds still ringing in the air The dreams still clinging to the pillow The song still ringing in a prayer</p> <p>Now my soul is stretching through the To moments of you Back through time and space To carry home the faces and the names And photographs of you Rescued from the flames</p> <p>And one promise you made One promise that always remains No matter the price A promise to survive Persevere and thrive And live in this nice more A promise to survive Persevere and thrive And sit the world with life As you're always done</p>	<p>Se não tivesse nada em meu nome Além das tuas fotografias Resgatados dos charcos Isso é tudo o que iria precisar Comuns que possa ler O que está escrito no teu rosto</p> <p>A força que brilha Atrás dos teus olhos A esperança e a luz Que nunca são perder</p> <p>E uma promessa tua Uma promessa que sempre permanece Não importa o preço Uma promessa para sobreviver Perseverar e prosperar Como sempre fizeram</p> <p>E tu disseste O veneno num beijo É a mentira nos lábios Palavras verdadeiras nunca foram trocadas Quando tudo o que ouço são mentiras Eu trago as lembranças que perto A única coisa que eles não podem tirar...</p> <p>Os livros ainda abertos sobre a mesa Os sonhos ainda soando no ar Os sonhos ainda grudados no travesseiro As músicas ainda cantando numa oração</p> <p>Agora a minha alma está agarrada às raízes As tuas lembranças De volta no tempo e no espaço Para levar para casa o rosto e os nomes E as tuas fotografias Resgatados das chamas</p> <p>E uma promessa tua Uma promessa que sempre permanece Não importa o preço Uma promessa para sobreviver Perseverar e prosperar E que se atreva a fazer mais uma vez Uma promessa para sobreviver Perseverar e prosperar E que esche o mundo de vida Como tu sempre fizeste.</p>


Figura 28: Guia do Aluno – Crise dos refugiados (2)

De modo a aprofundar o tema e a letra da música, é proposto aos discentes a eleição dos principais sentimentos e emoções que lhes ocorre com a informação disponibilizada.

O Rosto dos refugiados: São apresentadas um conjunto de fotos conceituadas e de renome internacional que focam esta realidade dramática. Com esta atividade os alunos deverão ter ainda uma maior perceção das dificuldades encontradas pelos refugiados. De seguida, deverão rever as emoções que sentiram, sendo que alguns são convidados a partilhar os sentimentos que vivenciaram.

Crise dos refugiados

Após a audição do single de Chris Cornell, descreve-nos os sentimentos e/ou emoções que inundam o teu ser:



Imaginando-te como refugiado e sabendo que só podes levar cinco objetos dos 2kg de tamanho que encaixam na tua mochila, quais seleccionarias para a restante percursora até ao destino a que queres chegar?

Figura 29: Guia do Aluno – Crise dos refugiados (3)

Consulta e estudo de um mapa interativo: O professor propõe a análise da realidade europeia, a partir da consulta de um sítio web (<https://www.lucify.com/the-flow-towards-europe/>), a fim de se perceber a dimensão do fluxo migratório (países de origem; países de destino; evolução da crise dos refugiados; número de deslocados).

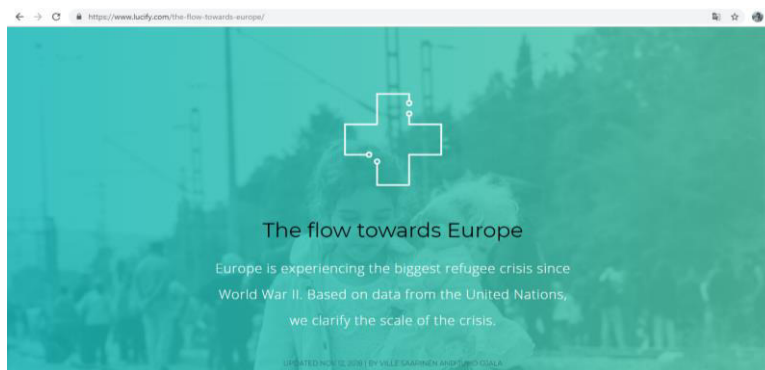


Figura 30: Sítio web (www.lucify.com/the-flow-towards-europe/)

Analisado o mapa interativo, os alunos são convidados a despojar-se dos materiais que selecionaram para a viagem e a escolher apenas dois que achem imprescindíveis. Esta experiência deve contribuir para uma maior consciência da dificuldade da viagem, dando a entender como, muitas vezes, é preciso abdicar do que se possui, deixando para trás objetos com os quais nos identificamos.

Cromo da semana: O professor procede à distribuição do cromo da semana, de Angelina Jolie. A atriz é Embaixadora Mundial da Boa Vontade para os Refugiados das Nações Unidas desde 2011. Nas suas viagens aos países de terceiro mundo tem alertado para a necessidade de se solucionar a crise dos refugiados, procurando soluções preventivas e duradouras para o problema.



Figura 31: Cromo da semana – Angelina Jolie

Final da aula: O professor termina a aula, despedindo-se dos alunos, incitando à partilha dos tópicos abordados com familiares e amigos. De igual modo, deseja-lhes um bom resto de semana e bom trabalho.

Tabela 4: Grelha com a planificação da aula 4

Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo	Avaliação formativa
Acolhimento e Sumário			Acolhimento;	Quadro e caneta	5 min	Assiduidade e pontualidade
SUMÁRIO: Sistematização dos conteúdos da aula anterior. A crise dos refugiados.			Registo do sumário;	Caderno diário		
M. Reconhecer a proposta do agir ético e cristão em situações vitais do quotidiano.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as atitudes que promovem a dignidade da vida humana; - Interpretar criticamente factos sociais sobre a situação de grupos minoritários em desvantagem social; 	<ul style="list-style-type: none"> - Atentados contra a dignidade humana; - Violência contra o ser humano; - A crise dos refugiados 	<p>1) Motivação: O professor questiona os alunos sobre as matérias tratadas na aula precedente e faz assim uma sistematização dos conteúdos;</p> <p>2) Um dia como refugiado</p> <p>a) O professor questiona os alunos, perguntando se foi fácil selecionar os objetos até 2kg para a viagem de um dia como refugiado;</p> <p>b) o professor, selecionando alguns dos alunos, questiona que tipos de materiais trouxeram na mochila;</p> <p>3) Apresentação em PowerPoint: A crise dos refugiados (recurso pedagógico 13).</p> <p>a) são lançadas algumas notícias sobre a crise dos refugiados.</p> <p>b) o professor propõe aos alunos a audição de uma música de Chris</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro; - Computador; - Projetor; - Colunas 	2 min	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Respeito pelo grupo; - Realização das tarefas propostas; - Atenção e concentração; - Interesse / Motivação; - Cumprimento das tarefas propostas; - Cumprimento das regras básicas da sala de aula; - Participação pertinente e oportuna;
			<p>- Recurso Pedagógico 13 – PowerPoint “A crise dos refugiados”</p> <p>- Recurso pedagógico 14 – Vídeo com música de Chris</p>	3 min	2 min	

			<p>Cornell intitulada <i>The Promise</i> (recurso pedagógico 14). “Guia do Aluno” - No Guia do Aluno, os alunos podem encontrar a letra original e a sucessiva tradução; Depois da audição é tempo de cada discente escrever no seu Guia do Aluno as emoções e os sentimentos que sentiram;</p> <p>c) O rosto dos refugiados - seleção de imagens e retratos desta situação social, política e cultural; No final o professor pergunta aos alunos se alterariam alguma das emoções ou acrescentavam ainda mais;</p> <p>d) Partilha das emoções - O professor propõe a alguns alunos que, a título pessoal, partilhem o que escreveram;</p> <p>4) Consulta e estudo de um mapa interativo - O fluxo migratório na Europa (recurso pedagógico 15)</p> <p>a) Análise da situação na Europa com recurso a um sítio na web – consulta e estudo de um mapa interativo do fluxo migratório na Europa: https://www.lucify.com/the-flow-towards-europe/;</p> <p>5) Reconsiderar: Depois dos alunos perceberem as dificuldades pelas quais os refugiados passam</p>	<p>Cornell (<i>The Promise</i>);</p> <p>- Recurso Pedagógico 15 – sítio na web (https://www.lucify.com/the-flow-towards-europe/)</p>	<p>12 min</p> <p>2 min</p> <p>5 min</p> <p>8 min</p> <p>4 min</p>	
--	--	--	---	--	---	--

			<p>(tempo; distâncias; falta de acolhimento; vida em perigo; ...), devem elencar apenas 2 objetos dos que trouxeram consigo na mochila com 2kg;</p> <p>6) Cromo da semana: O professor procede à distribuição do terceiro cromo - Angelina Jolie (recurso pedagógico 22);</p>	<p>- Recurso Pedagógico 22 – cromo de Angelina Jolie</p>	<p>2 min</p>	
--	--	--	--	--	--------------	--

5.2.5. Aula 5 - Bullying e Cyberbullying

Acolhimento e registo do sumário: O professor inicia a aula com o acolhimento da turma, dando as boas vindas, e registando o sumário: “O *bullying* e o *ciberbullying*”.

Introdução à temática: O docente introduz a temática com situações quotidianas, podendo estas ser acompanhadas no “Guia do Aluno”. Deste modo procura-se motivar os alunos para o tema em análise, despertando a curiosidade e a reflexão pessoal e em grupo dos tópicos a serem discutidos. O *bullying* e *ciberbullying* configuram práticas de violência contra o ser humano e por isso são considerados um atentado à dignidade humana. Por conseguinte, o professor propõe a leitura de dois testemunhos sobre o *bullying* e *ciberbullying*, disponibilizados no Guia do aluno.

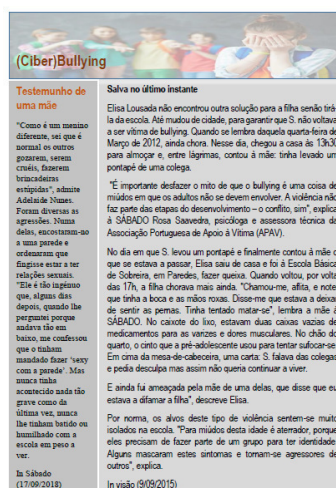


Figura 32: Guia do aluno – (Ciber)Bullying

(Ciber)Bullying: O docente começa por, juntamente com a turma, chegar a uma definição de *bullying*, com a ajuda de uma apresentação em *PowerPoint*. Depois de compreendido o conceito, o grupo debruça-se sobre os diferentes tipos de *bullying* (*bullying* Físico; *bullying* Verbal; *bullying* Não Verbal e Emocional; *ciberbullying*). No contexto do *ciberbullying*, o professor introduz alguns tópicos sobre a nova prática do *sexting*, tentando elucidar a turma acerca dos problemas que trazem para os seus intervenientes.

De seguida, propõe-se um conjunto de considerações sobre os diferentes agentes no *bullying*: vítima; agressor e testemunha. Neste ponto, o professor deve deixar claro

que a vítima é a mais sensível, não a mais fraca, e por isso não raras vezes sente-se diminuída pelo agressor, na medida em que o último se considera superior. No entanto, o agressor não é o superior de entre os agentes. Pelo contrário, é por ser fraco que o *bully* tem necessidade de se afirmar. A apresentação termina com uma nota acerca da testemunha, que, embora possa sentir insegurança, deve comunicar o episódio de *bullying* a um adulto ou responsável, a fim de minorar a situação.

O papel amarrotado: O professor propõe à turma um exercício para melhor compreender os efeitos práticos do *bullying*. Trata-se de uma proposta que explora os diferentes relatos de *bullying* que os jovens experienciam, como vítimas, agressores/as ou testemunhas. Por outro lado, analisa a forma como estas experiências, normalmente traumáticas, transformam e deixam marcas em todos os intervenientes, mas principalmente nas vítimas.

Assim, o docente começa por criar grupos na turma, de cinco a seis elementos, para que, durante um exercício, partilhem opiniões. Solicita ainda aos alunos que não vejam o verso da folha.

Neste exercício, o professor começa por distribuir uma folha A4 por cada participante. A folha tem um lado liso e o outro lado tem a figura de um boneco. Cada discente deverá escrever, com letra perceptível e por toda a folha, expressões displicentes e condutas ofensivas a que tenha assistido, que tenha expressado contra alguém ou que tenham sido dirigidas ao próprio.

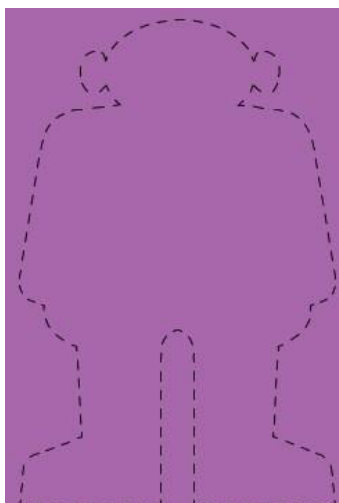


Figura 33: Folha A4 color com boneco a tracejado

De seguida, pede-se a cada aluno para amarrotar a folha, formando uma bola de papel. As bolas de papel devem ser juntas e misturadas no centro da mesa de cada um dos grupos. Cada discente recolhe uma folha, desembrulha-a e lê o que está escrito, partilhando com o grupo e discutindo as frases principais.

Depois, os alunos preenchem uma nova folha A4, mas desta vez deverão escrever comentários e ações positivas. Depois de concluído o processo, deverão misturar as folhas no centro da mesa de cada grupo. Cada aluno deve recolher uma folha aleatoriamente, ler o que está escrito e partilhar.

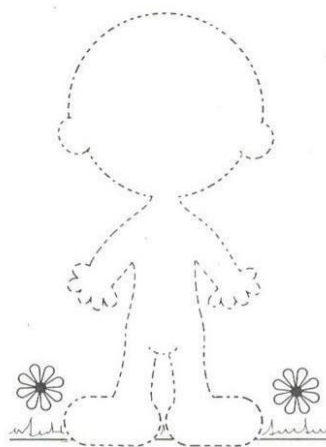


Figura 34: Folha A4 incolor com boneco a tracejado

No final do exercício, os alunos dispõem de duas folhas distintas: uma amarrotada, com expressões e ações negativas; uma outra lisa, com expressões e ações positivas. Pede-se então aos discentes para verem o verso. Os mesmos são levados a concluir: na folha da negatividade encontramos o boneco amarrotado, podendo daqui depreender-se que a pessoa que sofre de *bullying*, através de ações e expressões negativas e discriminatórias, é agredida na sua dignidade; já na folha da positividade encontramos o boneco intacto, ou seja, a dignidade da pessoa foi respeitada. Cada aluno, subentende-se, tem a possibilidade de promover a dignidade da vida humana.

Stop Bullying: Depois de realizado o exercício, o professor propõe a visualização de um vídeo da autoria da Amnistia Internacional Portugal, com a proposta de parar o *bullying*. De referir que neste vídeo participa o músico Slow J, uma personalidade com a qual os alunos estão familiarizados, e que os poderá cativar. Com

este instrumento, pretende-se alertar os alunos para a prevenção e denúncia de casos que conheçam deste tipo de crime.



Figura 35: Vídeo “StopBullying” – Amnistia Internacional Portugal

Atividade Pedagógica: A turma é convidada a construir um recurso contra o *bullying*. Este recurso, gravado em fotografia digital, deve ser partilhado por todos os alunos nas suas redes sociais, nesse mesmo dia, com *#beyourself #stopbullying*. O docente deve explicar que com esta atividade pretende-se alimentar uma corrente contra o *bullying*.

Cromo da Semana: O professor procede à distribuição do cromo da semana, de Eva Longoria. A atriz é uma grande defensora da vida, desde a sua conceção ao seu termo. Tem lançado campanhas de combate à discriminação e desrespeito para com qualquer ser humano. Nesse contexto, criou a ONG Eva’s Heroes (Heróis de EVA), em 2006, para oferecer suporte a crianças com dificuldade de desenvolvimento mental, e instituiu a Fundação Eva Longoria, que visa diminuir os problemas educacionais da comunidade latina e combater a pobreza.



Figura 36: Cromo da semana – Eva Longoria

Trabalho para casa: O professor lança uma questão para os alunos pensarem durante a semana e escreverem a resposta: seguir o(a) companheiro(a) para o seu local de trabalho ou quando este(a) sai sozinho(a), pode ser considerado violência doméstica?

A resposta à questão deve ficar registada no Guia do Aluno.

Final da aula: O professor termina a aula, despedindo-se dos alunos, desejando a todos um Santo Natal e oferecendo a cada um deles um presente de Natal. De igual modo, deseja-lhes um bom resto de semana e bom trabalho.

			<p>normalmente traumáticas, transformam e deixam marcas em todos os/as intervenientes para sempre, mas principalmente nas vítimas:</p> <p>a) Divisão do grupo de alunos em subgrupos (5/6 pessoas);</p> <p>b) Distribuir uma folha A4 com um boneco por cada participante (recurso pedagógico 17). A folha tem um lado liso e o outro lado tem a figura do boneco impressa a tracejado. Nota: Ao distribuir as folhas pelos discentes, a folha deverá estar com o boneco, a tracejado, virada para baixo, para que os alunos não vejam a figura.</p> <p>c) De seguida, pedir a cada aluno para preencher, com letra perceptível e por toda a folha, expressões desagradáveis ou ações agressivas que já tenham manifestado contra si, que já tenha assistido ou que já tenha expressado contra alguém.</p> <p>d) Depois de cada aluno ter preenchido a folha, pedir para amarrotar a mesma, formando uma bola de papel. Cada grupo pequeno deve juntar as bolas de papel no centro da mesa e misturá-las.</p> <p>e) Cada aluno irá posteriormente tirar uma bola de papel aleatoriamente, desembulhar e ler o que está escrito, partilhando com o grande grupo, promovendo o</p>	<p>- Recurso Pedagógico 17 – folha A4 color com boneco;</p>		
--	--	--	--	---	--	--

			<p>debate das principais frases;</p> <p>f) De seguida os alunos preenchem uma nova folha (recurso pedagógico 17), mas desta vez devem escrever tantos comentários ou ações positivas quanto possíveis. Frases como, “Fizeste um trabalho tão bom!” ou “Eu aprecio a tua amizade!”.</p> <p>g) Depois de terminarem de escrever, devem juntar e misturar todas as folhas no centro da mesa, com as palavras que escreveram voltadas para baixo.</p> <p>h) Cada aluno deverá posteriormente tirar uma folha aleatoriamente, ler o que está escrito e partilhar com o grande grupo.</p> <p>i) Cada aluno terá agora uma folha amarrotada, das ações negativas, e uma folha lisa, das ações positivas, à sua frente. É então que se pede para virarem as folhas pelo verso, onde irão reparar que na folha das ações negativas o boneco está amarrotado (deixou de ter dignidade), enquanto o boneco da folha das ações positivas está intacto.</p> <p>4) STOP BULLYING - visualização de um vídeo sobre o <i>bullying</i> da autoria da Amnistia Internacional Portugal, com a</p>	<p>- Recurso Pedagógico 17 – folha A4 incolor com boneco;</p> <p>- Recurso Pedagógico 18 – vídeo sobre <i>bullying</i>;</p>	3 min	
--	--	--	---	---	-------	--

			<p>participação do músico Slow J (recurso pedagógico 18).</p> <p>5) Atividade pedagógica - Construção de um recurso em turma contra o <i>bullying</i>. Este recurso deverá ficar gravado em fotografia digital, vindo a ser partilhado por todos os alunos da turma nas suas redes sociais, com o sinal #beyourself e #stopbullying; O professor deve explicar que com esta atividade pretende-se alimentar uma corrente contra o <i>bullying</i>;</p> <p>5) Cromo da semana: O professor procede à distribuição do quinto cromo Eva Longoria (Recurso pedagógico 22);</p> <p>6) Trabalho para casa: Normalidade? Sim ou Não?</p> <p>O professor lança uma questão para os alunos pensarem durante a semana e escreverem a resposta: seguir o(a) companheiro(a) para o seu local de trabalho ou quando este(a) sai sozinho(a), pode ser considerado violência doméstica?</p> <p>“Guia do Aluno” – a resposta à questão anteriormente enunciada deve ficar registada no Guia do Aluno.</p>			
					8 min	
				Recurso pedagógico 22 – cromo de Eva Longoria	1 min	
					1 min	

5.2.6. Aula 6 – A violência nas relações humanas como desvalorização do outro - violência doméstica e violência no namoro.

Acolhimento e registo do sumário: O professor inicia a aula com o acolhimento da turma, dando as boas vindas, e solicita a colaboração de um(a) discente para registar a primeira parte do sumário no quadro: “A violência nas relações humanas como desvalorização do outro”. De seguida, adverte os alunos que a restante parte do sumário será redigida mais à frente, com a colaboração da turma.

A violência doméstica na comunicação social: com recurso a uma apresentação em *PowerPoint*, comenta-se um conjunto de notícias, nacionais e internacionais, dos últimos dois anos. No final, propõe-se um exercício de busca, no jornal *online Observador*, da entrada “violência doméstica”, por forma a se ter uma perceção dos números dramáticos das notícias relativas a este fenómeno, que é um claro atentado à dignidade humana. Desta forma, procura-se ganhar uma maior consciencialização da dimensão ética desta conduta.

Jogo didático e pedagógico: De seguida, o docente sugere à turma um novo exercício. No Guia do Aluno encontram-se diversos enunciados, que descrevem situações do quotidiano, relativas ao tópico em análise. Os discentes são convidados a determinar se o enunciado é um mito (falso) ou um facto (verdadeiro). Deste modo, fomenta-se uma maior sensibilidade na construção e prossecução das relações sociais e/ou amorosas, procurando estimular práticas promotoras da dignidade do próximo.

Violência doméstica/ no namoro

Violência doméstica

Quando falamos de violência doméstica falamos de múltiplas formas de agressão que podem não ser só veiculadas pela força física. Falamos de formas de agressão psicológica, emocional, sexual, ou outras que visam afetar o outro e, de alguma forma, subjuga-lo a uma situação de poder ou dominação.

Estas formas de violência, que podem ser tanto explícitas como subtis, ocorrem muitas vezes em privado, mas são crimes de natureza pública. Ou seja, qualquer pessoa que tenha conhecimento deste crime pode e deve denunciá-lo junto das autoridades competentes.

Seguir o(a) companheiro(a) para o seu local de trabalho ou quando este(s) ou aquela(s), pode ser considerado violência doméstica? Porque?

Mito ou Facto

___ O consumo de drogas é que faz com que seja violento(a);

___ “A Lei não me pode ajudar e a Polícia não está interessada”;

___ Só as mulheres de meios sociais desfavorecidos sofrem de violência doméstica;

___ Uma bofetada não magoa ninguém;

___ O marido tem direito de bater na mulher quando ela se porta mal, e vice-versa;

___ As mulheres têm que aguentar para não terminar com o casamento. É o destino da mulher;

___ Há mulheres que provocam os maridos, não admira que eles se descontrolem;

Figura 37: Guia do Aluno - Violência doméstica/ no namoro

Concluída a atividade, far-se-á a correção da mesma, determinando e comentando, para cada enunciado, a respetiva natureza - mito (falso) ou facto (verdadeiro). Ao solicitar o contributo de alguns alunos, o professor elucida os discentes acerca das consequências perniciosas que resultam da violência doméstica e no namoro, designadamente, uma humilhação do(a) companheiro(a), colocando em questão a sua dignidade. Assim, procura-se sistematizar os conteúdos e aplicá-los a situações do dia-a-dia.

Será amor?: O professor sugere à turma um vídeo intitulado “*Because I Love You*”, proporcionando assim uma reflexão sobre o verdadeiro amor. Com efeito, procura-se chamar a atenção para a distância entre o amor verdadeiro e o controle e/ou submissão do parceiro, a violência para com o outro e a humilhação daquele que habita o mesmo espaço. Os alunos poderão acompanhar a tradução das falas do vídeo pelo Guia do Aluno.

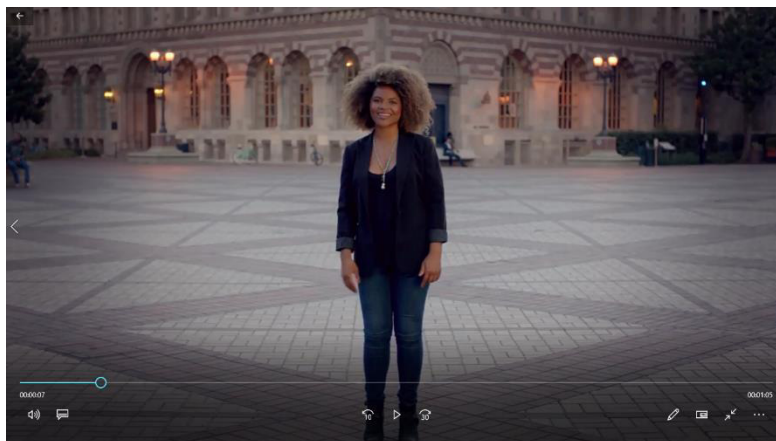


Figura 38: Vídeo intitulado “*Because I love you*”

Terminada a visualização, o professor questiona os alunos sobre afirmações no vídeo que indiquem amor nas relações humanas. Os alunos negam-no, uma vez que os atores do vídeo descrevem modos de violência doméstica e no namoro. Assim, dar-se-á o mote para uma abordagem concisa e focada do fenómeno em estudo.

Violência doméstica (violência no namoro): Auxiliado por uma apresentação em *PowerPoint*, o docente, com o contributo dos discentes, chega a uma definição de violência doméstica, na qual está englobada a violência no namoro. Posteriormente,

aborda as diferentes tipologias de violência doméstica, chamando a atenção para o drama de cada uma (violência emocional, violência social, violência física, violência sexual, violência financeira, perseguição). Após a compreensão de cada tipologia, pode identificar e compreender um ciclo de violência doméstica que culmina em três fases: aumento de tensão; ataque violento; lua-de-mel. Termina este núcleo programático com uma abordagem às diferentes vítimas da violência doméstica e aos impactos derivados desse atentado à sua dignidade (mulher; criança; idoso; homem).

Amor autêntico: o professor propõe a visualização de um vídeo onde crianças do sexo masculino são interpeladas, na frente de uma menina, a cumprimentar, a oferecer uma carícia e por último a bofeteá-la. Nesta última situação, interessa ver a reação dos jovens perante tal atitude. Todos eles negam esse ato de violência e explicam que não se pode violar a dignidade do outro. Assim, pretende-se chamar a atenção para a gravidade dos comportamentos associados à violência doméstica e no namoro.

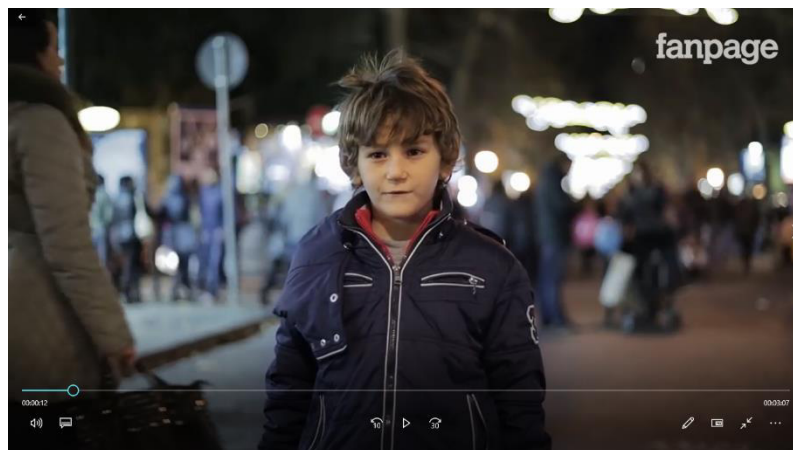


Figura 39: Vídeo intitulado “*Slap her*”

O docente fará uma breve síntese do que é uma relação baseada no amor genuíno. A partir deste será mais fácil falar da autenticidade da vida, promovendo e valorizando a existência humana, nas suas diferentes manifestações e, sobretudo, não atentando contra a dignidade do outro.

Neste momento, solicita a colaboração de um(a) discente para registar a última parte do sumário no quadro, com a ajuda dos seus colegas: “Violência doméstica. Violência no namoro.”

Trabalho para casa: De modo a preparar a aula seguinte, cada aluno deve escrever três questões para colocar a uma enfermeira, questões essas que tenham a ver com a sua profissão e com a vida humana. Dessa forma, procura-se compreender o trabalho de alguém cuja vocação é ajudar a proteger e valorizar a vida, ou seja, a dignificar a vida.

Cromo da semana: O professor procede à distribuição do sexto cromo. O cromo corresponde à fotografia de cada um dos discentes. Agora os alunos são chamados a serem promotores da dignidade da vida humana, protegendo e valorizando-a.

Final da aula: O professor termina a aula, despedindo-se dos alunos. De igual modo, deseja-lhes um bom resto de semana e bom trabalho.

Tabela 6: Grelha com a planificação da aula 6

Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo	Avaliação formativa
Acolhimento e Sumário			Acolhimento;	Quadro e caneta	5 min	Assiduidade e pontualidade
SUMÁRIO: A violência nas relações humanas, como consequência da desvalorização do outro. Violência doméstica. Violência no namoro.			Registo do sumário;	Caderno diário		
M. Reconhecer a proposta do agir ético e cristão em situações vitais do quotidiano.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as atitudes que promovem a dignidade da vida humana; - Interpretar criticamente factos sociais sobre a situação de grupos minoritários em desvantagem social; 	<ul style="list-style-type: none"> - Atentados contra a dignidade humana; - Violência contra o ser humano; - A violência no namoro e a violência doméstica. 	<p>1) Motivação: o professor começa por dar sequência ao tema sobre a violência que analisaram na última aula e transpô-la para outro tipo de relações.</p> <p>2) Apresentação em PowerPoint: Violência nas relações humanas (recurso pedagógico 19)</p> <p>Notícias: o professor propõe a leitura e comentário das manchetes de algumas notícias sobre a violência doméstica e no namoro. O docente leva os alunos a considerar os vários tipos de violência nas relações, valorizando os conhecimentos que os discentes já têm acerca destes assuntos.</p> <p>3) Jogo didático e pedagógico – Mito (falso) ou facto (verdadeiro) – violência no namoro e violência doméstica.</p> <p>a) Guia do Aluno - no Guia do Aluno deverão, perante uma situação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro; - Computador; - Projetor; - Colunas <ul style="list-style-type: none"> - Recurso Pedagógico 19 – PowerPoint “Violência nas relações humanas” 	<p>2 min</p> <p>5 min</p> <p>5 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Respeito pelo grupo; - Realização das tarefas propostas; - Atenção e concentração; - Interesse / Motivação; - Cumprimento das tarefas propostas; - Cumprimento das regras básicas da sala de aula; - Participação pertinente e oportuna;

			<p>concreta, considerar se se trata mito ou facto;</p> <p>b) Correção do jogo didático e pedagógico;</p> <p>c) visualização de um vídeo intitulado <i>Because I Love You</i>, a propósito do que será o amor (recurso pedagógico 20), enquanto os alunos identificam onde está o amor verdadeiro nas expressões “Because I Love You”.</p> <p>Guia do Aluno - tradução das falas disponível no Guia do Aluno;</p> <p>Depois de visualizado o vídeo, o professor, com o auxílio dos alunos, chegam à conclusão da não existência de expressões de amor autêntico.</p> <p>4) Violência doméstica (violência no namoro)</p> <p>a) O que é a violência doméstica; b) Tipos de violência doméstica; c) O ciclo de violência doméstica (aumento de tensão; ataque violento; lua de mel); d) Vítimas de violência doméstica: crianças, mulheres, homens e idosos;</p> <p>5) O amor autêntico</p> <p>a) é apresentado um vídeo sobre a reação de crianças quando, na praça pública, lhes é pedido para a bofetarem uma rapariga: <i>Slap her: children`s reactions</i></p>	<p>- Recurso Pedagógico 20 – Vídeo <i>Because I Love You</i></p> <p>- Recurso Pedagógico 21 – Vídeo <i>Slap her: children`s reactions</i></p>	<p>5 min</p> <p>3 min</p> <p>2 min</p> <p>10 min</p> <p>4 min</p>	
--	--	--	---	---	---	--

			<p><i>children's reactions</i> (recurso pedagógico 21).</p> <p>b) depois de visualizado o vídeo, o professor fala sobre o que é o verdadeiro amor, aquele que é capaz de reconhecer dignidade à outra pessoa, capaz de gerar nova vida;</p> <p>6) Cromo da semana: O professor procede à distribuição do sexto cromo (o sexto cromo corresponde à fotografia de cada um deles – cada aluno é chamado a ser promotor da dignidade da vida humana, protegendo e valorizando-a);</p> <p>7) Trabalho para casa: Vocação orientada para ajudar à vida.</p> <p>De modo a preparar a aula seguinte, cada aluno deve escrever três questões para colocar a uma enfermeira, questões essas relacionadas com a sua profissão e com a vida humana.</p>		<p>2 min</p> <p>1 min</p> <p>1 min</p>	
--	--	--	---	--	--	--

5.2.7. Aula 7 – A vida humana - originalidade e beleza.

Acolhimento e registo do sumário: O professor inicia a aula com o acolhimento da turma, dando as boas vindas e solicitando a colaboração de um(a) discente para registar o sumário no quadro: “A vida humana: originalidade e beleza”.

Introdução à temática: Para introduzir o tópico desta aula, o professor diz que não chega semear a vida, é preciso cuidar dela como um bem precioso. Na gratuidade do reconhecimento desse dom devemos cuidar dos outros e ajudar a que outros tenham vida. Nesse sentido, para falar da originalidade e beleza da vida nada melhor que o testemunho de uma enfermeira que contacta diariamente com a vida, no seu estado mais puro. O docente apresenta a enfermeira.

Testemunho de uma enfermeira parteira: A enfermeira parteira incidirá o seu testemunho sobre três aspetos importantes: reconhecimento da dignidade da pessoa humana e do valor da vida (com breves incisões também sobre o feto e o recém-nascido, falando da sua experiência pessoal como objetora de consciência); um olhar atento sobre o sofrimento/dor do outro; uma ética do cuidado para o ser humano face ao desprezo e abandono de muitas pessoas nos hospitais.

Deste modo, o testemunho na primeira pessoa completa e complementa os conteúdos abordados ao longo da unidade letiva “A Dignidade da Vida Humana”. Vinca-se a necessidade de estar atento e cuidar da vida de todos e, em particular, dos mais necessitados.



Figura 40: Testemunho da enfermeira parteira

Após o testemunho, dar-se-á um tempo para questões a serem colocadas à convidada. Deste modo, os discentes poderão esclarecer dúvidas que lhes tenham surgido.

Conclusão da unidade temática: O professor faz uma síntese de tudo quanto se abordou ao longo das aulas. Tudo quanto foi explorado aponta-nos para a singularidade do ser humano, enquanto indivíduo distinto dos restantes seres vivos. Sendo-lhe reconhecido uma capacidade superior, o ser humano ganha consciência da sua dignidade, independentemente da sua cor, nacionalidade, religião ou condição social, afirmando-se assim a necessidade de proteger e estimar a vida humana. Por causa desse valor inalienável, toda a pessoa deve ser reconhecida e valorizada, sobretudo os mais vulneráveis. De facto, onde não há dignidade, não há humanidade. A dignidade exige a responsabilidade de cada um pelo bem do outro. Assim, não só se recupera o conceito de dignidade da vida humana como se propõe os contextos e mundividências de um projeto pessoal e social de vida sólido e coeso.

No final, o professor e a enfermeira distribuem uma recordação: um ambientador em forma de coração. Este é um modo de lembrar que a vida é inalienável e por isso devemos sempre respeitá-la com a dignidade que merece. A forma de coração recorda que a vida começa no amor, esse amor que é perfume (ambientador) para as práticas de valorização da vida humana.



Figura 41: Recordação “coração”

Final da aula: O professor termina a aula, motivando os alunos para a última aula da unidade letiva, que funcionará como avaliação através da utilização de um jogo didático.

			<p>c) Os alunos, no final, terão a possibilidade de colocar questões à enfermeira parteira, questões essas que estejam relacionadas com a originalidade e beleza da vida e com a sua atividade profissional;</p> <p>3) Conclusão da unidade temática – A dignidade da vida humana. O professor agradecerá a presença e testemunho da enfermeira, fazendo uma síntese de tudo quanto foi sendo apreendido ao longo da leção;</p>		10 min	
					5 min	

5.2.8. Aula 8 – Avaliação e sistematização dos conteúdos aprendidos

Acolhimento e registo do sumário: O professor inicia a aula com o acolhimento da turma, dando as boas vindas e solicitando a colaboração de um(a) discente para registar o sumário no quadro: “Avaliação e sistematização dos conteúdos aprendidos”.

Introdução à avaliação: Para introduzir a avaliação, o professor fará uma breve exposição do funcionamento e das regras do jogo. Através de vinte e cinco questões sobre os conteúdos estudados ao longo da unidade letiva “A Dignidade da Vida Humana”, os alunos serão avaliados acerca dos conhecimentos e competências adquiridas.

Jogo didático e pedagógico: O docente acede à sua página pessoal no programa *online kahoot* e fornece a senha de acesso aos alunos para, com os seus dispositivos móveis, acederem ao jogo. Após este ter começado, o docente conduz as perguntas e regista aquelas em que se observa uma maior percentagem de erro.

No fim, o professor recupera as questões onde houve uma maior percentagem de erro e faz uma abordagem ao conteúdo programático, sempre com a ajuda da turma.

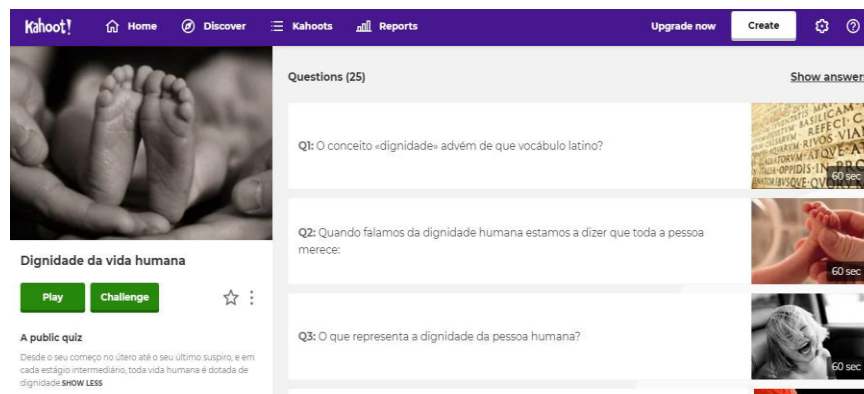


Figura 42: Jogo *Kahoot* “A dignidade da vida humana”

Final da aula: O professor dá a aula por terminada, desejando os maiores sucessos pessoais e profissionais aos alunos. Deseja ainda que, nas suas próprias vidas, considerem sempre a dignidade da vida humana, recebida como dom gratuito.

	em desvantagem social;	<ul style="list-style-type: none"> - A crise dos refugiados; - <i>Bullying e Cyberbullying</i>; - Violência nas relações humanas: a violência no namoro e a violência doméstica; - Valorizar a vida, tornando-se próximo de quem precisa; - Dar a própria vida pelos outros; 	<p>pedagógico 23);</p> <p>c) No final do jogo, o professor recupera as questões onde existiu uma maior percentagem de erro e faz uma abordagem ao conteúdo programático, sempre com a ajuda da turma, por forma a contribuir para uma melhor consolidação dos conteúdos relativos à dignidade da vida humana.</p> <p>3) Final da aula – O professor agradece a amabilidade no acolhimento, o empenho e a cooperação demonstrados ao longo da lecionação, e solicitando aos alunos que reconheçam sempre a dignidade da vida humana no outro.</p>		10 min	
					2 min	

5.3. Avaliação da Prática de Ensino Supervisionada

O procedimento subsequente a uma avaliação é complexo, escrupuloso e nem sempre justo. Como diz o provérbio popular: “ninguém é bom juiz em causa própria”. Independentemente de quem está a ser avaliado (professores, alunos ou mesmo as aulas lecionadas), a individuação de critérios avaliativos são significativos para objetivar este sistema, *de per si*, tão complexo.

A este nível, é imprescindível uma avaliação da evolução da Prática de Ensino Supervisionada, por forma a compreender o alcance da leção proposta e retificar possíveis insucessos. Trata-se de um método de autoavaliação que, através da aplicação de algumas ferramentas próprias, procura submeter-se a uma avaliação, tanto quanto possível, o mais imparcial.

Este processo iniciou-se pela preparação e planeamento de um projeto de leção da primeira unidade letiva do 9º ano, sobre a “Dignidade da Vida Humana”. Posteriormente, tivemos em conta as metodologias de ensino aplicadas, como sendo: a interação e a pedagogia entre o educador e os educandos; a implementação de uma linguagem apropriada do ponto de vista linguístico e científico; a gestão da sala de aula e o uso de meios inovadores e atuais para uma leção interativa. Em tudo isto procurámos uma diferenciação pedagógica, mobilizadora de conhecimentos, capaz de conjugar os diferentes conteúdos a ela associados. Com isso, e segundo cremos, trabalhámos em diversos domínios da inovação pedagógica.

Com a implementação das oito aulas, procuraram-se estratégias de ensino que fossem adaptadas a cada tópico, de forma a facilitar a aprendizagem e a motivar os discentes para um estudo interativo das matérias lecionadas. Com efeito, houve uma preocupação constante em incentivar a autonomia de cada aluno, dando a possibilidade a todos de colaborarem com a mesma igualdade de oportunidades.

A planificação e conseqüente metodologia, aplicada na leção da unidade temática em causa, seguiram de perto o cumprimento dos objetivos de aprendizagem, assim como o ajuste das dinâmicas específicas às necessidades da turma. Deste modo, procurou-se motivar e criar espaço de oportunidade para os alunos com maior dificuldade na aprendizagem, mediante um acompanhamento personalizado, quando necessário. Cada discente, com a sua forma e o seu ritmo, serviu de ponte de diálogo e discussão de ideias sobre as temáticas lecionadas. Além disso, o trabalho desenvolvido visou refletir sobre questões determinantes: “De que falamos quando defendemos a dignidade da vida humana?”; “Qual o valor da vida?”;

“Que lugar devem ocupar os mais desprotegidos?”; “Qual é a minha relação com os refugiados?”; “Que responsabilidade tenho perante os atentados atuais à dignidade, em particular perante o *Bullying* e a Violência Doméstica?”

O recurso a novos instrumentos de lecionação (*PowerPoints* interativos; jogos; músicas; criação de recursos partilhados nas redes sociais dos alunos; entre outros) permitiram atingir um nível considerável de sucesso. Para isso foram úteis as tecnologias de informação e comunicação, os meios informáticos e as redes sociais, servindo como motor difusor de conhecimento e despertando para o mundo da infografia, da pesquisa e do ensaio pedagógico.

A **aula número um** iniciou de forma dinâmica e apelativa, havendo empatia entre o professor e os alunos, através de uma atitude descontraída e profissional do docente, uma atitude ativa e responsável dos discentes, bem como pelo trabalho irrepreensível de motivação levado a cabo pela Professora Cooperante.

A introdução com a Carta de João Paulo II, personalizada e com um código morse para desvendar, contagiou a turma com um espírito de aprendizagem pessoal e inovador. Revelou também quais os conteúdos que seriam alvo de reflexão durante a lecionação. Por outro lado, ao recorrer a um exemplo prático e presencial sobre o valor da vida, amarrotando e pisando uma nota de vinte euros, criou-se um espírito de curiosidade, fundamental para conduzir os alunos a uma reflexão e ponderação sobre o sucedido. Desta forma, os discentes demonstraram que assimilaram o conteúdo.

Este trabalho foi bastante útil para o estudo das diferentes perspetivas em torno da dignidade humana. Isso foi possível, em primeiro lugar porque se realizou a perspetiva filosófica e religiosa sobre a vida, recorrendo à aplicação *Powtoon* para criar um vídeo interativo. Através deste os alunos deveriam completar os espaços livres no Guia do Aluno, sobre a forma como as diferentes religiões entendem a vida. Em segundo lugar, porque foi fornecida uma perspetiva cultural, averiguando diferentes ataques à afirmação e proteção da vida. No final, explorou-se um vídeo sobre a mutilação genital feminina, através do qual estudou-se o modo como distintas culturas compreendem os valores universais de promoção da vida.

A partir daqui, introduziu-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos, estudando-se os objetivos e finalidades deste documento e ficando para trabalho de casa numerar, no Guia do Aluno, os diferentes artigos que a compõem. Este exercício foi

facilitado com a distribuição de dois pequenos livros. Os recursos foram gentilmente oferecidos pela Organização Não Governamental Americana *Human Rights*.

No final da aula, procedeu-se à distribuição do cromo da dignidade (Leonardo DiCaprio). Os alunos deveriam colar o cromo no Guia do Aluno, na parte destinada a esse efeito. Além disso, através de uma pesquisa pessoal, foram interpelados a completar os dados solicitados (Nome; Data de Nascimento; Atividade Profissional; Causa Social). Desta forma, procurou-se relembrar as personalidades do nosso mundo que agem em prol da humanidade e poderão ser um exemplo a seguir. São verdadeiros heróis e heroínas do nosso tempo, que vivem e agem a pensar no próximo. Num contexto lúdico mas pedagógico, são denominados de “Cromos da Dignidade”.

Na **aula número dois**, a empatia entre o professor e os alunos foi fundamental. Recuperando os conteúdos da aula anterior acerca do significado da dignidade e do valor da vida, os alunos, com a ajuda do professor, construíram a “árvore da vida”. Esta atividade foi necessária na medida em que serviu para sistematizar os conteúdos apreendidos e levar a turma a refletir a vida humana como um valor primordial.

De seguida, propôs-se um debate sobre o valor da vida e a relevância da sua defesa, desde a sua conceção até à morte. Tendo em conta as prioridades na proteção deste bem essencial, os alunos foram confrontados com as escolhas que fariam se tivessem apenas cinco minutos de existência. Perante esta situação hipotética, uma grande parte dos alunos optou por satisfazer as suas necessidades, em particular, o que lhes traria maior felicidade.

Em contrapartida, pelo exemplo de Martin Luther King promoveu-se a dignidade da vida de todos, apelando-se à equidade entre povos de diferentes raças, mesmo até ao ponto de se dar a própria vida pelo outro e pela verdade. Com efeito, este exercício dissuadiu de egocentrismos hodiernos, que habitam muitas consciências, sobretudo as dos mais jovens. Ficou a certeza de que devemos pugnar pela verdade e pela vida do outro.

No final da aula, procedeu-se à distribuição do cromo da dignidade (Rihanna), uma vez considerada a mulher antropofílica do ano 2017, pela sua luta contra o cancro e sua defesa de uma educação acessível a todos. A turma mostrou-se entusiasmada com mais um cromo para completar os cromos da dignidade da vida humana.

A aula terminou com o genérico “Quem quer ser cromo da dignidade?”, despertando a curiosidade do que seria trabalhado na aula seguinte e, do mesmo modo, ficando em aberto qual a dinâmica a ser implementada na turma.

A **aula número três** começou com um resumo das matérias lecionadas na aula anterior. Isto foi fundamental para, de seguida, nos debruçarmos sobre as condutas e/ou comportamentos que são atentados à dignidade da vida humana. Com recurso a um vídeo em *Powtoon*, os discentes deviam recolher a informação necessária para completar os espaços em branco no Guia do Aluno. A turma cooperou desde o primeiro momento, mostrando-se empenhada em completar o desafio com a informação disponibilizada.

Concluída esta primeira parte, deu-se lugar a um jogo sobre os conteúdos abordados. Assim, recriou-se um quadro televisivo - “Quem quer ser cromo da dignidade?” - que pretendia avivar os alunos, acerca dos conteúdos em estudo. Uma vez estabelecidas as condições técnicas, procurou-se interagir os diversos conhecimentos acerca dos diferentes atentados à dignidade da vida humana. O sucesso foi considerável, refletido nas respostas exatas às questões formuladas. O aproveitamento foi notório.

A terminar a aula, foi proposto a cada um dos discentes que trouxesse na mochila utensílios com um peso máximo de 2kg, para a aula seguinte. O objetivo era fazer com que os alunos se colocassem “na pele”, por um dia, de um refugiado, à procura de paz e de melhores condições de vida. Este trabalho de casa suscitou algum espanto e, ao mesmo tempo, entusiasmo.

Por último, foi distribuído o terceiro cromo da dignidade (Bono Vox), que tem defendido os Estados mais pobres, apelando ao perdão da dívida dos países de terceiro mundo. Perante a receção deste cromo, a turma ficou espantada por não conseguir identificar imediatamente o cromo, mas ficou entusiasmada para o descobrir até à aula seguinte.

Na **aula número quatro**, procurou-se refletir a questão dramática dos refugiados, fazendo um estudo desta deplorável situação social. A aula começou com o exercício de casa: foram colocados objetos, com o máximo de peso de dois quilos, em cima das secretárias dos discentes, permitindo que se percebesse quais os utensílios escolhidos pelos colegas. Esta dinâmica serviu para introduzir a temática e para refletir

sobre as dificuldades diárias que os refugiados enfrentam, a partir do momento em que decidem sair das suas casas.

Posteriormente, foi proposto um conjunto de notícias, de alcance nacional e internacional, que revelavam as dificuldades da partida, os obstáculos das viagens, os entraves e/ou barreiras nos países de origem. Esta atividade foi estimulante, tendo sido criticamente avaliada pelos alunos e revelando-se imprescindível para os momentos que se seguiriam.

Fez-se assim um esboço das tendências sociais e políticas na Europa e, recentemente, na América do Norte. Começou-se por discriminar os principais países de origem e as suas condições sociais e económicas (conflitos armados; violação dos direitos humanos; exclusão social), as dificuldades nas viagens (milhares de quilómetros percorridos em condições deploráveis), a contestação e/ou repúdio das pessoas em situação de refúgio. Isto terminou com a visualização do vídeo oficial da música “*The Promise*” de Chris Cornell, sendo que os discentes se revelaram sensíveis à letra da música, assim como às imagens do vídeo oficial. Os sentidos auditivos e visuais foram ativados pelo conjunto dos diferentes recursos pedagógicos (música, vídeo, imagens, Guia do Aluno), facilitando a interpretação da condição mundial da situação.

Posteriormente, fez-se um estudo de um mapa interativo sobre a situação dos refugiados na Europa, disponível na *web*. Esta síntese foi fulcral para perceber os números associados a este fenómeno dramático, servindo ainda para consolidar os conteúdos lecionados. A turma mostrou-se empenhada em diminuir o número dos que vivem em situação de refugiado.

Por último, foi solicitado a cada um dos alunos que seleccionassem apenas dois dos objetos que tinham apresentando no início da aula. Esta prática devê-los-ia fazer refletir sobre a necessidade do refugiado em se afastar dos seus pertences. O interesse e os pareceres de cada um dos discentes comprovaram o aproveitamento distinto no estudo destas matérias.

A aula terminou com a entrega do quarto cromo (Angelina Jolie), por se tratar da Embaixadora Mundial da Boa Vontade para os Refugiados das Nações Unidas, desde 2011.

A **aula número cinco** iniciou com um novo tópico, o *Bullying* e o *Cyberbullying*. Esta nova temática despertou desde cedo a atenção dos alunos, na medida em que o contexto do fenómeno diz respeito, de um modo particular, ao

universo escolar. Assim, procurou-se implementar uma compreensão do fenómeno, desde a sua significação até à sua tipologia e seus agentes. Os alunos mostraram-se sensíveis ao que estava a ser exposto e entrevistaram com narrativas que elementos da turma haviam experienciado no ano anterior. Em certa medida, o diálogo entre docente e discentes foi sinal do quanto esta questão é pertinente para a turma.

De seguida, realizou-se um jogo didático e pedagógico: o do papel amarrotado. Pretendia-se fazer duas analogias: a analogia entre o papel amarrotado (com expressões desagradáveis e ações agressivas) e a marca na vida do ser humano que sofre de *bullying*; a analogia entre o papel intacto (com expressões positivas e ações afáveis) e a vida do ser humano em pleno. A evolução das emoções da turma foi constante, o que foi de encontro ao esperado.

Mantendo-se este registo reflexivo, foi visualizado um vídeo sobre o *bullying*, da autoria da Amnistia Internacional Portugal, com a participação do músico Slow J. Por forma a continuar a corrente lançada pelo vídeo, foi proposto ao grupo a criação de um recurso pedagógico contra o *bullying*, a ser partilhado por todos os alunos nas redes sociais com “#stopbullying #beyourself”. O interesse e dinamismo da turma permitiram a superação deste desafio de uma forma célere.

A aula terminou com a entrega do quinto cromo (Eva Longoria), visto que ela criou a ONG Eva's Heroes (Heróis de EVA), em 2006, para oferecer suporte a crianças com dificuldade de desenvolvimento mental, e também instituiu a Fundação Eva Longoria, que visa diminuir a discrepância educacional da comunidade latina e combater a pobreza.

A **aula número seis** focou-se num outro atentado à dignidade da vida humana. Desta vez, abordou-se a violência doméstica e, por dedução, a violência no namoro. A questão introdutória serviu de mote para o assunto e despertou a atenção da turma. Através de uma análise sobre o assunto, recorrendo-se aos canais de comunicação social e informativa, os alunos identificaram a violência doméstica como um atentado à dignidade da vida de todos os que são vítimas deste drama.

Este momento haveria de ser consolidado com o jogo didático e pedagógico “Mito (falso) ou Facto (verdadeiro)”. A realização deste jogo e o *feedback* positivo atestaram um aproveitamento distinto da turma.

De seguida, propôs-se a visualização de um vídeo sobre o amor, intitulado “*Because I Love You*”. Os alunos foram-se inteirando das afirmações dos atores. Todos

revelavam práticas de violência doméstica, nunca de amor verdadeiro. Assim, foram convidados a refletir sobre o conceito de violência doméstica, a sua tipologia, o ciclo de violência doméstica e as vítimas deste drama. Esta sistematização permitiu uma melhor compreensão do fenómeno.

Posteriormente, os sentidos auditivos e visuais dos discentes foram estimulados pela visualização de um vídeo intitulado “*Slap Her – Childrens reactions*”, facilitando o discernimento do fenómeno. Este vídeo serviu para confirmar que o verdadeiro amor não pressupõe violência. O amor gera vida. Toda a forma de vida deve ser defendida e valorizada. A vida do ser humano não é exceção. Este foi o mote para o que sucederia na aula seguinte.

Nesta semana o cromo correspondeu à fotografia de cada um dos discentes. Os alunos foram chamados a ser promotores da dignidade da vida humana, protegendo e valorizando-a. A receção deste cromo surpreendeu pela positiva os alunos. A este nível, a aplicação da dinâmica dos cromos da dignidade refletiu o êxito da atividade.

A **aula número sete** serviu para se compreender um modo de se aplicar, na prática, os conhecimentos adquiridos. A partir de um exemplo concreto (a profissão de enfermagem - podendo ser uma outra qualquer extensão social e profissional), os discentes foram convidados a acompanharem o testemunho de uma enfermeira parteira.

A enfermeira parteira discursou sobre alguns tópicos importantes e que refletiram os conhecimentos adquiridos durante a lecionação da unidade letiva - “A Dignidade da Vida Humana”. A partir da experiência pessoal, discorreu sobre o modo de acompanhar o desenvolvimento do embrião até ao nascimento do recém-nascido e os primeiros dias de vida, reconhecendo a dignidade que lhe é própria. O momento foi também uma oportunidade para se falar do valor da vida e da inviolabilidade do ser humano, do olhar atento sobre aquele que sofre, numa ética do cuidado para com a pessoa. Este testemunho foi bastante útil, dada a pertinência do assunto e a participação ativa dos alunos. Estes últimos revelaram uma boa reapropriação dos conhecimentos previamente adquiridos, visível pela qualidade das suas intervenções e das suas interpelações.

Pouco antes de terminar a aula, referiram-se brevemente os conteúdos dados ao longo das aulas, funcionando o momento como sistematização dos conceitos e das matérias alcançadas. Este momento, de interação entre professor e alunos, serviu para fazer sínteses e intercessões entre diferentes conhecimentos.

Na **aula número oito** realizou-se um jogo, com recurso ao programa *online Kahoot*. Num primeiro momento, preparou-se o ambiente da sala de aula através de um quadro competitivo. De seguida, fez-se uma apresentação concisa do jogo e das suas regras. Este formato estimulou a participação dos alunos, que estavam entusiasmados.

O jogo, com vinte e cinco perguntas sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula, serviu de avaliação das aprendizagens e das competências consolidadas pelos alunos, sendo que se fazia, sempre que necessário, uma nova abordagem aos conteúdos. O interesse e a aplicação dos alunos durante o jogo evidenciaram a validade dos recursos utilizados e das metodologias inovadoras.

Numa síntese final, a planificação e ministração dos conteúdos da unidade letiva atestam os objetivos a que nos propusemos, não só em relação à qualidade das metodologias e/ou práticas pedagógicas inovadoras, mas também no que concerne à diversidade e riqueza dos recursos empregues.

6. Atividade “Mesa da Partilha”

O grupo da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, do Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio, realiza, todos os anos, uma atividade escolar em articulação com as restantes atividades inerentes ao Plano de Atividades Anual. No ano letivo de 2018/2019 organizou-se um evento que englobava o tema principal do Agrupamento: “O Mundo”. Um mundo com ecos de diversidade e heterogeneidade também na instituição escolar. Um mundo que pretende ser às cores transformando a escola num ambiente acolhedor, onde se trabalha a multiculturalidade numa só mesa.



Figura 43: Um mundo às cores

No âmbito da comemoração do dia da “Mesa da Partilha”, celebrado na escola EB 2/3 de Nogueira, no dia 5 de abril de 2019, o Núcleo de Estágio de Educação Moral e Religiosa Católica dinamizou uma atividade. O Núcleo ficou responsável por promover uma atividade para o *hall-de-entrada* da escola, funcionando esta como acolhimento a toda a comemoração. Através da proposta, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer a diversidade cultural e gastronómica dos países representados na escola pelos alunos de diferentes nacionalidades (treze nacionalidades). Com recurso a *mobiles*, devidamente escalados, eram fornecidos dados importantes sobre as características de cada país. Ao mesmo tempo, também se apresentavam dois temas fundamentais e transversais a todas as sociedades: o desperdício alimentar e a fome.



Figura 44: Montagem “Mesa da Partilha”

O balanço desta atividade foi muito positivo, pela adesão dos alunos, pela partilha de experiências e pelos conhecimentos adquiridos sobre as diferenças entre países. Assim, ganharam uma maior consciencialização sobre a necessidade de amar a diferença, respeitando a dignidade de cada um. Todos ficaram sensibilizados para o combate ao desperdício alimentar e a irradicação da fome.



Figura 45: Mobile “A fome no mundo”

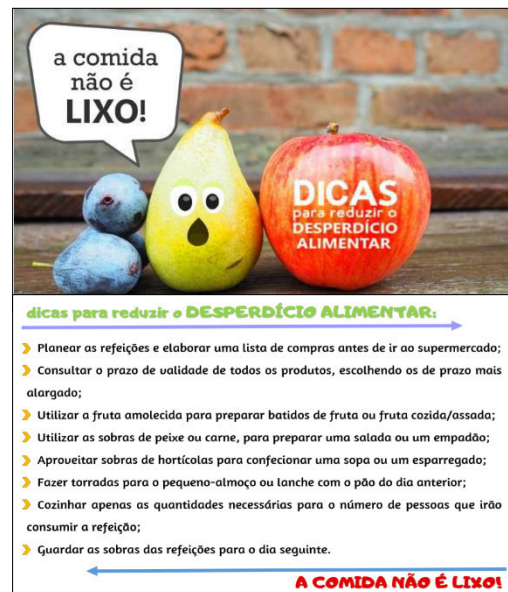


Figura 46: Mobile “Desperdício alimentar”

7. Síntese

Educar para o reconhecimento da dignidade da vida humana é uma tarefa de todos os educadores. Esta missão adensa-se no espectro educacional graças à missão confiada à instituição escolar. A educação, enquanto processo contínuo, concorre na formação de personalidades conscientes dos direitos humanos e do valor da vida. Em detrimento disso, a educação deve ser ordenada com objetivos claros e planos criteriosos, cujas finalidades e metas sejam espelho do respeito pela heterogeneidade vivida em cada turma. A educação passa por ser, primeiramente, reflexo de valores como a inclusão, o apreço e a dignidade.

Tendo em vista a formação integral do aluno, a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica cumpre uma missão integradora, graças ao seu serviço educacional pela transmissão de valores, de um modo concreto, da responsabilidade, da equidade, do respeito, da integração, da dignidade, da transcendência e do amor hospitaleiro. O espaço que ocupa no plano curricular asseguram-lhe um papel insubstituível que não se reduz à mera transmissão de conhecimentos, antes visa o desenvolvimento pessoal e comunitário, resultando em momentos de partilha de valores que nos estimulam ao compromisso com a diferença, num registo de hospitalidade, por exemplo, no cuidado para com as pessoas que vivem a condição de refugiado e se encontram desprotegidas.

É indiscutível o valor da vida e o reconhecimento da dignidade da pessoa, ainda mais como fator de humanismo e sustentabilidade das sociedades do futuro. Por isso, a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica apresenta-se com ressonâncias sobre o tópico em questão nos diferentes níveis de ensino. A premência da dignidade da vida humana é comprovada no currículo da disciplina ao ser um dos recursos mais discutidos nas aulas de Educação Moral e Religiosa Católica.

Assim se compreende que o docente de uma disciplina integradora possa empregar estratégias que envolvam os discentes de forma criativa e inovadora, estimulando aos debates e apreciações sobre argumentos de relevo social e religioso, como aquele que está na base deste trabalho, e a partir do qual muitos outros tópicos podem ser alvo de estudo.

Inegavelmente, a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica não é mais uma entre outras, mas uma disciplina que se prima pela formação da personalidade do aluno, educando-o para os valores. O professor desta disciplina tem a missão de ser criativo e inovador, fomentando espaços de intercessão de conhecimentos e pontos de reciprocidade afetiva. O docente é o primeiro a fazer com que o discente se sinta seguro e confortável, respeitado na totalidade da sua dignidade humana. Só assim, os alunos respeitarão o ambiente da sala de aula e colocarão em prática as suas aprendizagens.

Neste capítulo apresentou-se o fruto de um trabalho de planificação de uma unidade letiva do 9º ano cujo tema é “A Dignidade da Vida Humana”. Depois de se refletir sobre a pertinência da educação para o respeito pela vida, foi executada a planificação das oito aulas referentes à lecionação da respetiva unidade letiva. E, sendo um critério fundamental, a autoavaliação despontou como consideração do que se sucedeu, onde se catalogaram os aspetos melhor alcançados e os pontos a aperfeiçoar.

Este âmagô finda com a atividade desenvolvida pelos núcleos de estágio do Agrupamento Alberto Sampaio. Com o lema “Um mundo às cores”, os professores estagiários realizaram uma dinâmica, no âmbito da comemoração da atividade “Mesa da Partilha”, com o desígnio de sensibilizar a comunidade educativa para a importância da diversidade cultural e alimentícia, não deixando de chamar a atenção para duas questões hodiernas: a fome no mundo e o desperdício alimentar. Procurou-se, assim, alertar os alunos para o respeito pela heterogeneidade e para a equidade na distribuição dos recursos.

CONCLUSÃO

Um estudo desta índole, que se constitui na fronteira entre as ciências sociais e a teologia, permite escassas mas decisivas conclusões, sendo que podemos organizar algumas reformulações para os nossos dias. O ensaio delineado orienta-nos para um itinerário específico, o de calcular formas de agir e alterar procedimentos, por forma a respeitar a dignidade da vida de todo e qualquer ser humano. Antes de expormos as nossas conclusões, é necessário tomar nota do longo trajeto a percorrer entre as ciências e a teologia. De outro modo, dada a fugacidade e a instabilidade com que o mundo moderno se apresenta, afetado pela progressiva e penosa hierarquização (social e cultural) do ser humano face ao *cosmos* que o envolve, não seria, nem é, sensato anunciar decisões permanentes.

Pelo contrário, será prudente recuperar quadros fenomenológicos. Isto não deve ser motivo para o desalento, mas ser uma oportunidade que ative um pensamento crítico, que restaure os pressupostos de sempre e conceba novas esperanças para a dignidade humana, que alimente uma fé diariamente vivida e experienciada na comunidade. Os avanços alcançados nas ciências sociais, mormente numa consciencialização do respeito pela vida, em particular do ser humano, permitiram novos horizontes acerca do Homem e da inviolabilidade da vida: um ser complexo, disposto de uma realidade psicossomática una e íntegra mas, não raras vezes, desacreditada e agredida.

Só uma conversão nas consciências humanas, nas preferências e nos comportamentos, poderá significar uma transformação interior no reconhecimento do valor da vida, denunciando e suprimindo os atos bárbaros de atentado à dignidade humana. O respeito e o acolhimento da vida como dom, de uma dádiva a ser protegida, deve ser propósito a cumprir por todo o ser humano e, subsequentemente, por cada estrutura social e cultural. Ninguém deve ser rejeitado nem ninguém se deve sentir excluído. Esta é uma tarefa ecuménica.

Conscientes da defesa da vida - que é uma das instâncias da fé que se efetiva no dia-a-dia - devemos incutir no sujeito contemporâneo uma nova sensibilidade, diante das práticas perniciosas do comportamento humano. A história demonstra que o narcisismo é um dos fatores que originam crises. A autossuficiência desmedida, seguida por indivíduos e governos, instituições e empresas, defletiu em políticas e movimentações desordenadas, criando fronteiras entre povos e/ou grupos sociais, entre

culturas e/ou civilizações. Estamos longe do paradigma de desenvolvimento que respeita a vida humana e a igualdade de oportunidades. Embora os avanços científicos e tecnológicos trouxessem contributos ao viabilizar o primórdio da *aldeia global*, assistimos a processos e práticas que desautorizam o ideal de uma comunidade humana, solidária e hospitaleira.

Este universo de conflito acha o seu ponto dramático em políticas e iniciativas que violam a dignidade e integridade das pessoas que vivem a condição de refugiado, o qual, não raras vezes, é explorado por governos com intenções pouco humanas. As leis, que visam repatriar estas pessoas sem lhes resolver a violação da dignidade, e os muros, que anulam o sonho por uma vida respeitada, fazem esquecer o direito de cuidar de todo e qualquer ser humano. Emaranhado nesta situação, o indivíduo evita confrontar-se com o risco dos seus comportamentos, e na liberdade que lhe é inata prevarica na libertinagem, pois a sua identidade, postos de parte os valores, foi mal formada. Mas o antropocentrismo, na sua génese, antevia uma humanidade de igualdade.

Como nos podemos intitular de sociedade global, se nem todos os seres humanos são acolhidos e desejados? Como podemos apelidar de comunidade desenvolvida, se continua a prevalecer a lei do mais forte? Como podemos afirmar a autenticidade dos progressos científicos e tecnológicos, se estes contribuem para agravar as diferenças civilizacionais e culturais? Será que podemos assegurar, como princípio universal, a dignidade da vida humana quando proliferam atentados à integridade do ser humano? Não podemos entregar a autenticidade da vida nas mãos dos outros, porventura na vida do nosso irmão que está, também ele, a ser afetado. Devemos ser nós os primeiros a garantir o respeito pela vida, cuidando e acolhendo-a.

As autocracias são os grandes instigadores da fragmentação da sociedade contemporânea e da violação da dignidade da vida humana, em virtude do incremento da violência do sujeito para com o sujeito. A tirania nunca foi boa orientadora, e gera, inevitavelmente, uma sociedade desalinhada com as responsabilidades que cada indivíduo tem na comunidade. Daí procedeu esta insensibilidade quanto à pertença à mesma condição humana e ao compromisso que temos sobre ela, um direito que requer a proteção e o acolhimento do que é humano, na sua contingência e finitude.

A violação da dignidade humana, visível na ausência de hospitalidade para com a pessoa em situação de refúgio, gerou-se numa indiferença para com o outro, atentando contra a sua dignidade e integridade. Todos somos responsáveis por cada ofensa, pela disposição que multiplicamos. Da mesma forma, somos interpelados a assumir esse

compromisso de defesa, de resolução dos problemas. Será melhor se o celebrarmos na comunhão e solidariedade de membros da mesma humanidade, no apreço pelos direitos e execução dos deveres. Vivemos numa sociedade primada pela diversidade, composta por diferentes povos e culturas, que requerem proteção. Embora seja uma tarefa hercúlea, ao indivíduo foi entregue a competência, conforme o seu entendimento e vontade, de assegurar o desenvolvimento e sustentabilidade do humano, todo ele, sem exceção.

Um trabalho desta natureza, sobre os comportamentos humanos, não terá sentido se não se propuser uma educação da consciência, com o fim de se promover a alteração comportamental. É imprescindível mudar e recuperar a consciencialização da dignidade da vida humana como propósito de toda a humanidade. Na verdade, é possível a cada ser humano rever-se nos ideais do valor da vida e respeito da pessoa, tendo em vista a sua própria integridade. Com o mesmo propósito, o Magistério da Igreja procurou (e procura), particularmente neste século, valorizar práticas que salvaguardem e promovam a hospitalidade para com a vida humana. As exortações papais diligenciam uma prática de cuidado e acolhimento, especificamente frente à vulnerabilidade humana, procedimentos esses essenciais para melhorarmos os sentimentos que nos ligam ao outro.

Este estudo poderá ser entendido como um ensaio onde se abordou um problema complexo, pelos quadros fenomenológicos que implica. Neste contexto, tentámos enquadrá-lo num conjunto de pressupostos que nos orientam para um plano comportamental muito concreto, o da hospitalidade. Sem dúvida, a crise de valores, agravada pelas visões nacionalistas e individualistas exacerbadas, faz perder essa sensibilidade interior e exterior para com o valor da vida e a comunhão entre o ser humano.

Por isso, acreditamos que a resposta ao problema passará pela educação. Por outras palavras, tendo-se observado que esta ideia estava disseminada - que as pessoas em situação de refúgio são prejudiciais ao desenvolvimento dos países de destino - procurou-se orientar o estudo para uma convergência entre a educação e a dignidade. Após um longo percurso de investigação, no qual se consideraram os conceitos fundamentais, relativos ao tópico da dignidade da pessoa humana e do reconhecimento dessa mesma dignidade nas pessoas que vivem a condição de refugiado, não poderíamos deixar de referir a necessária e imprescindível educação como sistema

continuum, que promove a formação de identidades integrais e conscientes dos direitos humanos.

Nesse sentido, é necessária uma educação organizada, com objetivos estruturados e planejada de acordo com as finalidades e metas que melhor integrem a diversidade numa determinada turma, respeitando todo e qualquer aluno, independentemente da sua proveniência geográfica ou social. Aliás, só esta estrutura poderá sedimentar personalidades que sejam retrato de tudo quanto lhes foi instruído, em particular os valores da integração, do respeito e da dignidade.

Neste processo, a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica cumpre uma função indispensável, como apurámos, uma vez que, no seio do plano educativo, é um instrumento de transmissão de valores, como o respeito e a responsabilidade, a relação e o amor, a justiça social e a hospitalidade, os quais convergem para a integração da diversidade, da dignidade e do bem comum. A disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, de oferta obrigatória e frequência facultativa, poderá ser uma mais-valia na formação integral dos alunos. A aula de Educação Moral e Religiosa Católica permite ao aluno recuperar um espaço onde seja possível errar e acertar, onde se pode crescer e interagir com os restantes alunos. Estes momentos de partilha podem ser, do ponto de vista afetivo, muito importantes, suscitando o cuidado e a hospitalidade, sendo que os alunos, mais tarde, poderão praticá-las na comunidade e, em especial, a pessoas que vivem a condição de refugiado. Esse trabalho será mais facilmente alcançado se articular o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” e as “aprendizagens essenciais da disciplina” com o programa de Educação Moral e Religiosa Católica, documentos esses com diretrizes concretas na promoção da dignidade da vida humana.

O papel da educação na formação das personalidades é inegável. Na verdade, a educação poderá ser um veículo para a consolidação de pensamentos e práticas que defendam o valor da vida. A indiscutível importância da dignidade da pessoa humana e da consideração pelos outros devem ser ministradas junto dos que se encontram a construir a sua identidade e que serão o futuro das novas comunidades. Aqui, a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica também colabora com outras áreas de saber, segundo um paradigma de transversalidade, munindo os alunos dos valores imprescindíveis para o reconhecimento do valor da vida humana. Aliás, esta perspetiva foi defendida neste trabalho.

A execução deste ensaio serviu assim dois desígnios, com implicações concretas para o futuro: o crescimento e/ou desenvolvimento das questões discernidas e lecionadas; o reconhecimento e efetivação da importância que a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica tem no plano educativo escolar. Ambas fazem-nos crer que cada educador tem uma missão peculiar, a de ser um construtor empenhado de um futuro com dignidade, onde todos se possam respeitar e zelar pela vida uns dos outros.

No fim deste estudo, fica a certeza de que os caminhos ainda por explorar são vastos. A reflexão científica, filosófica e teológica sistematiza-se numa pedagogia coerente, aprofundada a partir de uma tradição. Basta observar as inquietações em redor da questão da dignidade da vida humana e que possibilitarão uma melhor compreensão do valor da vida. E, com o advento de uma responsabilização, quer singular, quer comunitária, ainda mais se poderá aprofundar. A investigação ajudará a novas descobertas neste domínio, as quais subsidiarão as diferentes áreas de saber, em particular a área da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, a melhor compreender a pessoa e a sua dignidade. Por seu turno, a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica deverá cooperar na ótica teológica e antropológica que lhe é específica, a fim de que a perceção da realidade não se reduza a uma simples ilustração, antes a um saber com sentido.

Deste modo, torna-se compreensível que as direções a explorar sejam, momentaneamente, as limitações desta investigação. Foi só possível fazer algumas considerações preambulares, quer pela brevidade do trabalho, quer pela pouca maturidade do autor. Mesmo assim, e apesar das contingências encontradas, procurou-se elaborar um trabalho honesto e sério sobre o compromisso de respeito e defesa da dignidade da vida humana, que certifica ainda mais a beleza e magnitude do Ser que gerou vida, um Ser que só poderia ser de amor e que nos abre à relação, assente no compromisso de hospitalidade. Possam as instituições e as pessoas enobrecer o seu pensamento e práticas na doçura para com a vida humana, reconhecendo nela a dignidade própria.

BIBLIOGRAFIA

1. Sagrada Escritura

Bíblia Sagrada. Fátima: Difusora Bíblica, 2010.

2. Magistério da Igreja

Benedictus PP. XVI. Adhortatio Apostolica Postsynodalis «Africae munus» (19 mensis Novembre 2011). AAS 104 (2012): 239-314.

- Litterae encyclicae «Deus caritas est» (25 mensis Decembris 2005). AAS 98 (2006): 217-252.

Franciscus PP. Adhortatio Apostolica Post-synodalis «Amoris Laetitia» (19 mensis Martii 2016). AAS 108 (2016): 311-446.

- Adhortatio Apostolica Post-synodalis «Christus vivit» (25 mensis Martii 2019). AAS 111 (2019).

- Adhortatio Apostolica «Evangelii Gaudium» (24 mensis Novembre 2013). AAS 105 (2013): 1019-1137.

- «Escola, lugar de crescimento». *OR* (15 de maio de 2014): 3.

- Litterae Encyclicae «Laudato Si» (24 mensis Maii 2015). AAS 107 (2015): 447-945.

- Litterae Encyclicae «Lumen Fidei» (29 mensis Junni 2013). AAS 105 (2013): 555-595.

- Mensagem para a celebração do XLVII Dia Mundial da Paz «Fraternidade, fundamento e caminho para a paz» (1 mensis Januarii 2014). AAS 106 (2014): 22-34.

Joannes Paulus PP. II. Adhortatio Apostolica Post-synodalis «ChristiFideles laici» (30 mensis Decembris 1888). AAS 81 (1989): 393-521.

- Litterae apostolicae «Novo Millennio Ineunte» (6 mensis Januarii 2001). AAS 93 (2001): 266-309.

- Litterae Encyclicae «Evangelium Vitae» (25 mensis Martii 1995). AAS 87 (1995): 401-522.

- Litterae Encyclicae «Redemptoris Missio» (7 mensis Decembris 1990). AAS 83 (1991): 249-340.

Paulus PP. VI. Epistula Apostolica «Octogésima Adveniens» (14 mensis Maii 1971). AAS 63 (1971): 401-441.

- Litterae Encyclicae «Populorum Progressio» (26 mensis Martii 1967), AAS 59 (1967) 257-299.

Pontifício Conselho “Justiça e Paz”. *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*. São João do Estoril: Principia, 2005.

Pontifício Conselho para a Pastoral dos Migrantes e Itinerantes. Pontifício Conselho Cor Unum. *Acolher Cristo nos refugiados e nas pessoas deslocadas à força - Directrizes pastorais*. Lisboa: Paulinas, 1999.

Sacrosanctum Concilium Oecumenicum Vaticanum II. Constitutio Pastoralis de Ecclesia in mundo huius temporis «Gaudium et spes» (7 mensis Decimbris 1965). AAS 58 (1966): 1025-1115.

- Declaratio «Gravissimum Educationis» (28 mensis Octobris 1965). AAS 58 (1966): 728-739.

3. Mensagens para a Celebração do Dia Mundial do Migrante e do Refugiado

Ioannes Paulus PP. II. Mensagem para a celebração do LXXXVI Dia Mundial do Migrante (21 de Novembro 1999). AAS 92 (2000): 738-741.

- Mensagem para a celebração do LXXXVII Dia Mundial do Migrante «A pastoral dos migrantes, caminho para a realização da missão da igreja hoje» (2 de fevereiro de 2001). AAS 93 (2001): 377-384.

- Mensagem para a celebração do LXXXVIII Dia Mundial do Migrante (25 de julho de 2001). AAS 94 (2002): 626-629.

- Mensagem para a celebração do LXXXIX Dia Mundial do Migrante «Por um empenho para vencer o racismo, a xenofobia e o nacionalismo exagerado» (24 de outubro de 2002). AAS 95 (2003): 336-339.

- Mensagem para a celebração do XC Dia Mundial do Migrante «Migrações em visão de paz» (15 de dezembro de 2003). AAS 96 (2004): 427-430.

- Mensagem para a celebração do XCI Dia Mundial do Migrante «A integração intercultural» (24 de novembro de 2004). AAS 97 (2005): 173-175.

Benedictus PP. XVI. Mensagem para a celebração do XCII Dia Mundial do Migrante e do Refugiado «Migrações, sinal dos tempos» (18 de outubro de 2005). AAS 97 (2005): 981-983.

- Mensagem para a celebração do XCIII Dia Mundial do Migrante e do Refugiado «A família migrante» (18 de outubro de 2006). AAS 98 (2006): 453-455.

- Mensagem para a celebração do XCIV Dia Mundial do Migrante e do Refugiado «Os jovens migrantes» (18 de outubro de 2007). AAS 99 (2007): 1065-1068.

- Mensagem para a celebração do XCV Dia Mundial do Migrante e do Refugiado «São Paulo migrante, Apóstolo das gentes» (24 de agosto de 2008). AAS 100 (2008): 805-808.

- Mensagem para a celebração do XCVI Dia Mundial do Migrante e do Refugiado «Os migrantes e os refugiados menores» (16 de outubro de 2009). AAS 101 (2009): 1052-1054.

- Mensagem para a celebração do XCVII Dia Mundial do Migrante e do Refugiado «Uma só família humana» (27 de dezembro de 2010). AAS 102 (2010): 845-849.
- Mensagem para a celebração do XCVIII Dia Mundial do Migrante e do Refugiado «Migrações e novas evangelizações» (21 de setembro de 2011). AAS 103 (2011): 763-767.
- Mensagem para a celebração do XCIX Dia Mundial do Migrante e do Refugiado «Migrações, peregrinação de fé e esperança» (12 de outubro de 2012). AAS 104 (2012): 905-909.

Franciscus PP. Mensagem para a celebração do C Dia Mundial do Migrante e do Refugiado «Migrantes e refugiados: rumo a um mundo melhor» (5 de agosto de 2013). AAS 105 (2013): 926-930.

- Mensagem para a celebração do CI Dia Mundial do Migrante e do Refugiado «Igreja sem fronteiras, mãe de todos» (3 de setembro de 2014). AAS 106 (2014): 790-793.
- Mensagem para a celebração do CII Dia Mundial do Migrante e do Refugiado «Os emigrantes e refugiados interpelam-nos. A resposta do Evangelho da misericórdia» (12 de setembro de 2015). AAS 107 (2015): 1068-1072.
- Mensagem para a celebração do CIII Dia Mundial do Migrante e do Refugiado «Migrantes de menor idade, vulneráveis e sem voz» (8 de setembro de 2016). AAS 108 (2016): 1240-1244.
- Mensagem para a celebração do CIV Dia Mundial do Migrante e do Refugiado «Acolher, proteger, promover e integrar os migrantes e os refugiados» (15 de agosto de 2017). AAS 109 (2017): 918-923.

4. Conferência Episcopal Portuguesa

Conferência Episcopal Portuguesa. *A educação. Direito e dever. Missão nobre ao serviço de todos*. Moscavide: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2002.

Conferência Episcopal Portuguesa. *Educar. Propor o caminho para uma vida plena*. Moscavide: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2008.

Conferência Episcopal Portuguesa. *A escola em Portugal. Educação integral da pessoa humana*. Moscavide: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2008.

Conferência Episcopal Portuguesa. *Educação Moral e Religiosa Católica. Um valioso contributo para a formação da personalidade*. Moscavide: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2006.

5. Legislação consultada

Assembleia da República. “Declaração Universal dos Direitos do Homem de 10 de dezembro de 1948”. *Diário da República*, I Série A, nº 57/78, de 9 de março de 1978.

- Lei nº 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República*, I série - A, nº 237, de 14 de outubro de 1986.
- Lei n.º 115/97, de 19 de setembro. *Diário da República*, I série - A, nº 217, de 19 de setembro de 1997.
- Lei nº 49/2005, de 30 de agosto. *Diário da República*, I série - A, nº 166, de 30 de agosto de 2005.
- Lei nº 85/2009, de 27 de agosto. *Diário da República*, I série, nº 166, de 27 de agosto de 2009.

Assembleia Geral das Nações Unidas. *Resolução nº 36/55*, 25 de novembro de 1981.

Ministério da Educação e Ciência. Decreto-Lei nº 323/83, de 5 de julho. *Diário da República*, I série, nº 152, 5 de julho de 1983.

- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República*, I série, nº 129, 5 de julho de 2012.
- Decreto-Lei nº 70/2013, de 23 de maio. *Diário da República*, I série, nº 99, 23 de maio de 2013.
- Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho. *Diário da República*, I série, nº 131, 10 de julho de 2013.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, I Série, n.º 129, 6 de julho de 2018.
- Resolução da Assembleia da República nº 74/2004, de 16 de novembro. *Diário da República*, I série - A, nº 269, 16 de novembro de 2004.

6. Bibliografia geral

- AA.VV. “Asilo (direito de)”. *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira*. Volume 1º. Lisboa: Editorial Enciclopédia, 1981.
- AA.VV. “Fragilidade”. *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea - Academia das Ciências de Lisboa*. Volume 1º. Lisboa: Editorial Verbo, 2001.
- AA.VV. “Hospitalidade”. *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea - Academia das Ciências de Lisboa*. Volume 1º. Lisboa: Editorial Verbo, 2001.
- AA.VV. “Refúgio”. *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea – Academia das Ciências de Lisboa*. Volume 2º. Lisboa: Editorial Verbo, 2001.
- AA.VV. “Vulnerabilidade”. *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea - Academia das Ciências de Lisboa*. Volume 2º. Lisboa: Editorial Verbo, 2001.
- Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio. *Projeto Educativo – Triénio 2016-2018*. Braga: AESAS, 2015.
- Alland, Denis. Catherine Teitgen-Colly. *Traité du droit de l’asile*. Paris: Presses Universitaires de France, 2002.

- Alonso, María Luisa. Graça Branco, “Profissionalismo docente e currículo: uma perspectiva de investigação”. *O Professor*, nº 121 (1989): 9-34.
- Andorno, Roberto. *Bioética y dignidad de la persona*. Madrid: Editorial Tecnos, 1998.
- Arends, Richard. *Aprender a Ensinar*. Traduzido por Maria João Alvarez. Madrid: McGrawHill, 1995.
- Arendt, Hannah. *The Human Condition*. Chicago: The University of Chicago Press, 1998.
- Aristóteles. *Acerca del alma*. Traduzido por Tomás Calvo. Madrid: Gredos, 1983.
- *Metafísica*. Traduzido por Tomás Calvo. Madrid: Gredos, 1994.
- Ballester, Martín Gelabert. *Jesucristo, revelación del misterio del hombre. Ensayo de antropología teológica*. Salamanca: Editorial San Esteban, 1997.
- Balta, Paul. *Islam. Civilisation et sociétés*. Paris: Éditions du Rocher, 1991.
- Balthasar, Hans Urs von. *Dieu et l'Homme d'aujourd'hui*. Traduzido por Robert Givord. Paris: Desclée de Brouwer, 1958.
- *Só o amor é digno de fé*. Traduzido por Artur Morão. Lisboa: Assírio & Alvim, 2010.
- Barth, Karl. *Carta a los Romanos*. Traduzido por Abelardo Martinez de la Pera. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2002.
- Bauman, Zygmunt. *Amor líquido – sobre a fragilidade dos laços humanos*. Traduzido por Carlos Medeiros. Lisboa: Relógio D'Água, 2003.
- Beane, James. *Integração Curricular: a concepção do núcleo da educação democrática*. Traduzido por Aurora Narciso. Lisboa: Didáctica, 2002.
- Bem-Péretz, Miriam. *The Teacher Curriculum Encounter*. New York: Suny Press, 1990.
- Benavente, Ana. Alda Carvalho. “Conflitos na escola: textos e contextos”. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 3 (1995): 143-199.
- Bergson, Henri-Louis. *El alma y el cuerpo: seguido de: El cerebro y el pensamiento: una ilusión filosófica*. Traduzido por Juan Padilha. Madrid: Encuentro, 2009.
- Boécio. *La consolation de la filosofía*. Traduzido por Pablo Masa. Buenos Aires: Aguilar, 1977.
- Boff, Leonardo. *O cuidado necessário: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade*. Petrópolis: Editora Vozes; 2012.
- *Saber cuidar. Ética do humano – compaixão pela terra*. São Paulo: Vozes, 1999.
- Bolívar, António. *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma: problemas y propuestas*. Madrid: Editorial Escuela Española, 1992.
- Breton, David Le. *Adeus ao corpo – Antropologia e sociedade*. Traduzido por Marina Appenzeller. São Paulo: Papyrus, 2009.
- *Antropologie du corps et mordinité*. Paris: Presses Universitaires de France, 1992.
- Bruner, Jerome. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial, 1995.
- Buber, Martin. *Eu e Tu*. Traduzido por Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro Editora, 2009.

- Bultmann, Rudolf. *Teologia del Nuevo Testamento*. Salamanca: Ediciones Sigueme, 1981.
- Cachapuz, António. *Ciência, educação em ciência e ensino das ciências*. Lisboa: Ministério da Educação, 2002.
- Caetano, Marcello. “Asilo (direito de).” *Enciclopédia Verbo Luso-Brasileira de Cultura*. Volume 2º. Lisboa: Editorial Verbo, 1992.
- Carlsson, Ulla. *Empowerment Through Media Education - an intercultural dialogue*. Göteborg: Nordicom, 2008.
- Carvalho, Adalberto. *Ciências da Educação: um novo olhar epistemológico*. Lisboa: Afrontamento, 1988.
- Cícero. *Sobre la república – sobre las leys*. Traduzido por Jose Guillen. Madrid: Tecnos, 1992.
- Collis, Betty. Jef Moonen. *Flexible Learning in a digital world – experiences and expectations*. Londres: Kogan Page Limited, 2001.
- Comissão Episcopal da Educação Cristã. “Educar é um ato de amor”. *Pastoral Catequética*, nº 4 (2006): 11-13.
- Congar, Yves. *Na Igreja deste tempo*. Traduzido por José Barata Moura. Lisboa: União Gráfica, 1969.
- Coq, Guy. “Modelos de sistemas educativos na Europa de hoje. Estabelecer um referencial Educação e democracia: uma relação problemática?”. *Pastoral Catequética*, 23 (2012): 43-68.
- Correia, José Alberto. *Inovação Pedagógica e formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa, 1989.
- Costello, Cathryn. “The asylum procedures directive in context.” AA.VV. *Whose freedom, security and justice?*. Oxford: Hart Publishing, 2007.
- Coutinho, Jorge. *Caminhos da razão no horizonte de Deus*. Coimbra: Edições Tenacitas, 2010.
- Couto, António. “O corpo na teologia.” *Igreja e Missão*, 155-158 (1992): 131-156.
- *Como uma dádiva de Deus: caminhos de antropologia bíblica*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 2002.
- Craft, Anna. *Creativity and education futures: learning in a digital age*. London: Institute of Education Press, 2011.
- Cuéllar, Miguel Ponce. *El misterio del hombre*. Barcelona: Herder, 1997.
- Dahl, Arthur Lyon. *O princípio Ecológico*. Traduzido por Teresa Coelho. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- Delacampagne, Christian. *Islam et Occident: les raisons d'un conflit*. Paris: Presses Universitaires de France, 2003.
- Delors, Jacques. *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o século XXI*. Traduzido por José Eufrazio. Porto: Edições ASA, 1996.

- Descartes, René. *Discurso do método*. Traduzido por Tavares Guimarães. Porto: Porto Editora, 1985.
- *Las pasiones del alma*. Traduzido por Consuelo Berges. Madrid: Aguilar, 1965.
 - *Meditações sobre a primeira filosofia*. Traduzido por Gustavo de Fraga. Coimbra: Livraria Almedina, 1976.
 - *Princípios da filosofia*. Traduzido por Alberto Ferreira. Lisboa: Guimarães, 1984.
- Diaz, Mario de Miguel. “El desarrollo profesional docente y las resistências a la innovacion educativa”. AA.VV. *Premios Nacionales de Investigacion e Innovacion Educativas*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Education y Ciencia, 1991.
- Duarte, Maria Luísa. *A liberdade de circulação de pessoas e a ordem pública no direito comunitário*. Coimbra: Coimbra Editora, 1992.
- Duque, João. “Contributos para uma hermenêutica cristã da cultura contemporânea”. *Pastoral Catequética*, n.º 5 (2006): 27-38.
- “Sobre a educação integral do ser humano”. *Pastoral Catequética*, n.º 26 (2013): 11-21.
 - *Homo Credens – para uma teologia da fé*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2004.
 - *O excesso do Dom*. Lisboa: Alcalá, 2004.
- Durkheim, Émile. *Educação e sociologia*. Traduzido por Nuno Garcia Lopes. Lisboa: Edições 70, 2001.
- Epicteto. *Manuel*. Traduzido por Myrto Gondicas. Paris: Mille et une Nuits, 1995.
- Fernández, Juan Bautista Lobato. “Job”. AA.VV. *Comentario al Antiguo Testamento II*. Navarra: Verbo Divino, 1997.
- Fernández-Largo, Antonio. *Los derechos humanos – ámbitos y desarrollo*. Madrid: Ebdesa, 2002.
- *Teoría de los derechos humanos – conocer para practicar*. Madrid: Ebdesa, 2001.
- Ferro, Marc. *Le Choc de l'Islam: XVIIIe-XXIe siècle*. Paris: Les Éditions Odile Jacob, 2003.
- Foucault, Michel. *As palavras e as coisas*. Traduzido por Isabel Dias Braga. Lisboa: Edições 70, 1988.
- *Remarks on Marx: conversations with Duccio Trombadori*. Traduzido por James Goldstein. New York: Semiotext, 1991.
- Francisco, Luis. Ladaria Ferrer. *Introducción a la Antropologia Teológica*. Estella: Verbo Divino, 1993.
- Freud, Sigmund. *Métapsychologie*. Traduzido por Jean Laplanche. Paris: Gallimard, 2012.
- Fromm, Erich. *A arte de amar*. Traduzido por Joana Neves. Cascais: Pergaminho, 2002.
- Fullan, Michael. *All systems go: the change imperative for whole system reform*. Thousand Oaks: Corwin, 2010.

- Galizzi, Mario. *Evangelio según Mateo – comentario exegético-espiritual*. Madrid: San Pablo, 2005.
- Galtung, Johan. *Direitos humanos – uma nova perspectiva*. Traduzido por Margarida Fernandes. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.
- Garaudy, Roger. *Promesses de L'Islam*. Paris: Éditions Du Seuil, 1981.
- García, María. *Didáctica en el siglo XXI-Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad*. Madrid: McGraw-Hill, 2005.
- García, Miguel Salvador. “Primera Carta a los Corintios”. AA.VV. *Comentario al Nuevo Testamento*. Navarra: Verbo Divino, 1995.
- Gee, James Paul. *Good video games + good learning: collected essays on video games, learning and literacy*. New York, Peter Lang, 2007.
- Gentis, Roger. *Les murs de l'asile*. Paris: François Maspero, 1970.
- Gesché, Adolphé. *Dios para pensar I El Mal – El Hombre*. Traduzido por Alfonso García. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1995.
- *Dios para pensar II. Dios – El Cosmos*. Traduzido por Alfonso García. Salamanca: Les editions du Cerf, 1997.
- Gevaert, Joseph. *El problema del hombre: introducción a la antropología filosófica*. Traduzido por Alfonso Ortiz. Salamanca: Sígueme, 1993.
- Giles, Thomas Ranson. *História do Existencialismo e da Fenomenologia*. São Paulo: Editora da Universidade de S. Paulo, 1975.
- Goleman, Daniel. *Inteligência social*. Traduzido por Mário Dias Correia. Lisboa: Temas e Debates, 2003.
- González, Maria Teresa. Juan Escudero Muñoz. *Innovación educativa teorías y proceso de Desarrollo*. Barcelona: Humanitas, 1987.
- Green, Joel. *The Gospel of Luke*. Cambridge: Eerdmans Publishing, 1997.
- Gros, Begoña. *Pantallas, juegos e educación - La alfabetización digital en la escuela*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2004.
- Grundy, Shirley. *Producto o praxis del curriculum*. Traduzido por Pablo Manzano. Madrid: Ediciones Morata, 1991.
- Guardini, Romano. *Mundo y Persona. Ensayos para una teoría del hombre*. Traduzido por Filipe González Vicen. Madrid: Ediciones Encuentro, 2000.
- Häring, Bernhard. *Teologia moral para o terceiro milénio*. Traduzido por Roque Frangiotti. São Paulo: Edições Paulinas, 1991.
- Hathaway, James. *The rights of refugees under international law*. Cambridge: University Press, 2005.
- Hegel, Georg Friedrich. *Fenomenologia do espírito*. Traduzido por Paulo Meneses. Pétropolis: Vozes, 1992.

- Heidegger, Martin. *Introdução à Metafísica*. Traduzido por Mário Matos. Lisboa: Instituto Piaget, 1987.
- *Ser e tempo – Parte I*. Traduzido por Márcia Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 1990.
 - *Ser e tempo – Parte II*. Traduzido por Márcia Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 1989.
- Henry, Michel. *Encarnação – uma filosofia da carne*. Traduzido por Florinda Martins. Lisboa: Círculo de Leitores, 2000.
- Herculano, Eurico. “Asilo”. *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea – Academia das Ciências de Lisboa*. Volume 1º. Lisboa: Verbo, 2001.
- Holly, Peter. Geoff Southworth. *The Developing School*. London: The Falmer Press, 1989.
- Hume, David. *Investigação sobre o entendimento humano*. Traduzido por Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1985.
- *Tratado da natureza humana*. Traduzido por Serafim da Silva Fontes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- Husserl, Edmund. *A ideia da fenomenologia*. Traduzido por Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1989.
- Jackson, John. *Migrações*. Traduzido por Raul Sousa Machado. Lisboa: Escher, 1991.
- Kant, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. Traduzido por António Marques. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1992.
- *Crítica da razão pura*. Traduzido por Valerio Rodhen. São Paulo: Abril Cultura, 1980.
 - *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Traduzido por Filipa Gottschalk. Lisboa: Lisboa Editora, 1995.
- Kapp, Karl. *The Gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer, 2012.
- Kierkegaard, Sören. *O conceito de angústia*. Traduzido por João Lopes Alves. Lisboa: Presença, 1972.
- *O desespero humano: doença até à morte*. Traduzido por Adolfo Monteiro. Porto: Livraria Tavares Martins, 1979.
- Küng, Hans. *El Judaísmo. Pasado, Presente, Futuro*. Traduzido por Víctor Lopera. Madrid: Editorial Trotta, 2001.
- *O Islão: passado, presente e futuro*. Traduzido por Lino Marques. Coimbra: Edições 70, 2010.
 - *Projecto para uma ética mundial*. Traduzido por Maria Luísa Meliço. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- Laruelle, François. *Ética do estrangeiro – do crime contra a humanidade*. Traduzido por Maria Oliveira. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- Lebret, Louis Joseph. *Dynamique concrete du développement*. Paris: Les Éditions Ouvrières, 1961.

- Leite, António. “Asilo”. João Bigotte Chorão (dir.). *Enciclopédia Verbo Luso-Brasileira de Cultura*. Volume 3º. Lisboa: Editorial Verbo, 1998.
- Lévinas, Emmanuel. *De Deus que vem à ideia*. Traduzido por Pergentino Pivatto. Petrópolis: Vozes, 2002.
- *Ética e Infinito-diálogos com Philippe Nemo*. Traduzido por João da Gama. Lisboa: Edições 70, 1982.
 - *Le temps et l'autre*. Paris: Presses Universitaires de France, 1979.
 - *Totalidade e infinito*. Traduzido por José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 2000.
 - *Transcendência e inteligibilidade*. Traduzido por José Freire Colaço. Lisboa: Edições 70, 1991.
- Lévy, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era informática*. Traduzido por Fernanda Barão. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- Lipovetsky, Gilles. *A era do vazio-ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Traduzido por Ana Luisa Faria. Lisboa: Relógio d'Água, 2007.
- Lobo, Costa. “Asilo”. *Polis – Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado*. Volume 1º. Lisboa: Verbo, 1983.
- López, Félix García. *El Pentateuco – introducción a la lectura de los cinco primeros libros de la Biblia*. Navarra: Verbo Divino, 2003.
- Maalouf, Amin. *Um mundo sem regras*. Traduzido por Carlos Aboim de Brito. Lisboa: Difel, 2009.
- Macintyre, Alasdair. *Animales racionales y dependientes: Por qué los seres humanos necesitamos las virtudes*. Traduzido por Beatriz Murguía. Barcelona: Paidós, 2001.
- Manzi, Franco. *Carla a los Hebreos*. Henao: Editorial Desclée de Brouwer, 2005.
- Marcel, Gabriel. *Homo viator: introduction to a metaphysic of hope*. Traduzido por Emma Craufurd. New York: Harper Torchbooks, 1962.
- Marques, Viriato Soromenho. *Direitos Humanos e Revolução*. Lisboa: Edições Colibri, 1991.
- Martins, Ana Maria. *Direito Internacional dos Direitos Humanos*. Coimbra: Almedina, 2006.
- Martins, Guilherme d'Oliveira (coord.). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação, 2018.
- Martins, Guilherme d'Oliveira. “O conhecimento do fenómeno religioso”. *Pastoral Catequética*, n.º 5 (2006): 69-73.
- “O serviço público da Educação. Potencialidades da pluralidade de ofertas de ensino”. *Pastoral Catequética*, n.º 23 (2012): 69-74.
- McGonigal, Jane. *Reality is broken: why games make us better and how they can change the world*. London: Jonathan Cape, 2011.
- Melendro, Tomás. *Las dimensiones de la persona*. Madrid: Ediciones Palabra, 1999.

- Mendonça, José Tolentino. *A mística do instante – o tempo e a promessa*. São Paulo: Paulinas Editora, 2014.
- Merleau-Ponty, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Traduzido por Carlos Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- Moita, Fernando. “A missão do professor de EMRC no contexto da escola actual”. *Pastoral Catequética*, n.º 26 (2013): 53-74.
- Moltmann, Jürgen. *Dios en la creación – Doctrina ecológica de la creación*. Traduzido por Victor Lopera. Salamanca: Sígueme, 1987.
- *O Homem, mistério a desvendar – ensaio de antropologia*. Traduzido por Ruth Delgado. São Paulo: Edições Paulistas, 1976.
- Montero, Lourdes. *A construção do conhecimento profissional docente*. Traduzido por Armando Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.
- Moran, José. “A Pedagogia e a Didáctica da Educação On-line”. Ricardo Silva. Anabela Silva (Org.). *Educação, Aprendizagem e Tecnologia – Um Paradigma para Professores do Século XXI*. Lisboa: Edições Sílabo, 2005.
- Mounier, Emmanuel. *Manifesto ao serviço do Personalismo*. Traduzido por António Rosa. Lisboa: Livraria Morais Editora, 1967.
- *O personalismo*. Traduzido por Artur Morão. Lisboa: Texto & Grafia, 2010.
- *Traité du Caractère*. Paris: Éditions du Seuil, 1946.
- Muñoz, Juan Escudero. Bolívar Botia. “Inovação e formação centrada na escola. Uma perspectiva da realidade espanhola”. Abílio Amiguinho. Rui Canário (orgs.). *Escolas e mudança: O papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa, 1994.
- Negroponte, Nicholas. *Being digital*. London: Hodder and Stoughton, 1996.
- Neves, Alexandra Chícharo das. *Os direitos do estrangeiro – respeitar os direitos do Homem*. Lisboa: Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, 2011.
- Neves, Maria do Céu Patrão. *Ética: dos fundamentos às práticas*. Lisboa: Edições 70, 2016.
- Nickel, James. *Making Sense of Human Rights*. Oxford: Blackwell Publishing, 2009.
- Nietzsche, Friedrich. *A gaia ciência*. Traduzido por Maria Helena Rodrigues. Lisboa: Relógio d'Água, 1998.
- Nouwen, Henri. *O curador ferido: O mistério na sociedade contemporânea*. Pior Velho: Paulinas Editora, 2010.
- *O regresso do filho pródigo*. Traduzido por Margarida Gonçalves. Braga: Secretariado Nacional do Apostolado da Oração, 1995.
- *Viver é ser amado*. Traduzido por Américo Casado. Lisboa: Filhas de S. Paulo, 1997.
- Nunes, Tomaz Silva. “Sobre as finalidades da Educação Moral e Religiosa Católica”. *Pastoral Catequética*, n.º 5 (2006): 75-80.

- Oporto, Santiago Guijarro. “Mateo”. AA.VV. *Comentario al Nuevo Testamento*. Navarra: Verbo Divino, 1995.
- Pacheco, José Augusto. *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora, 1996.
- Pacheco, José Augusto. Maria do Céu Roldão. Maria Teresa Estrela. *Estudos de currículo*. Porto: Porto Editora, 2018.
- Paglia, Vincenzo. *De la compasión al compromiso: La parábola del buen samaritano*. Traduzido por Carolina Ballester. Madrid: Narcea, 2009.
- Panikkar, Raimon. *Cultures et Religions en Dialogue*. Paris: Éditions Du Cerf, 2012.
- Papert, Seymour. *Mindstorms: children, computers, and powerful ideas*. New York, Harvester Wheatsheaf, 1980.
- Pinto, Manuel. *Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos*. Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social, 2011.
- Piovesan, Flávia. *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional*. São Paulo: Editora Saraiva, 2006.
- Pires, Celestino. “Pessoa”. *Enciclopédia Verbo Luso-Brasileira de Cultura*. Volume 14°. Lisboa: Editorial Verbo, 1992.
- Platão. *A República*. Traduzido por Maria de Sousa. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.
- *Fédon*. Traduzido por Maria de Sousa. Porto: Porto Editora, 1995.
 - *Fedro*. Traduzido por José Ferreira. Lisboa: Edições 70, 2009.
- Policarpo, José. “A Escola Católica ao serviço da missão da Igreja”. *Lumen*, 1 (2007): 8-16.
- Praia, Maria. *Desenvolvimento pessoal e social*. Porto: Edições Asa, 1991.
- Prensky, Marc. “Don’t bother me Mom - I’m learning!”: *how computer and video games are preparing your kids for twenty-first century success - and how you can help!*. St. Paul: Paragon House, 2006.
- *Teaching Digital Natives. Partnering for real learning*. Thousand Oaks: Corwin, 2010.
- Rad, Gerhard. *Genesis – a commentary*. Traduzido por John Marks. Londres: SCM Press, 1966.
- Ratzinger, Joseph. *Creación y pecado*. Pamplona: EUNSA, 2005.
- *Jesus de Nazaré - parte II*. Traduzido por José Jacinto Farias. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2007.
- Renaud, Isabel. “A Pessoa humana e o direito à saúde.” *Brotéria*, 139 (1994): 323-342.
- Ricken, Friedo. “Ser humano e pessoa.” *Revista Portuguesa de Filosofia*, 62 (2006): 69-87.
- Ricoeur, Paul. *O justo ou a Essência da Justiça*. Traduzido por Vasco Casimiro. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- *Soi-même comme un autre*. Paris: Editions du Seuil, 1990.

- Rocchetta, Carlo. *Hacia una teología de la corporeidade*. Traduzido por Ezequiel Valdivielso. Madrid: San Pablo, 1993.
- Rodrigues, Luís Miguel Figueiredo. *O digital no serviço da fé: formar para uma oportunidade*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2016.
- Rotaèche, Cristina. *Derecho de asylo e no rechazo del refugiado*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 1996.
- Ruiz de la Peña, Juan Luis. *Imagem de Dios – Antropología teológica fundamental*. Santander: Sal Terrae, 1988.
- *Teología de la creación*. Salamanca: Sal Terrae, 1996.
- Sacristán, José Gimeno. “Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural”. J. C. Minguez e M. Beas. *Libro de Texto y Construcción de Materiales Curriculares*. Granada: Proyecto Sur, 1995.
- Sante, Carmile Di. *L'io ospitale*. Roma: Lavoro, 2001.
- Santo Agostinho, Bispo de Hipona, e William Watts. *Saint Augustine`s Confessions; with an English translation*. Londres: William Heinemann, 1912.
- Santo Agostinho. *De la vida feliz*. Traduzido por Angel Herrera Bienes. Buenos Aires: Aguilar, 1963.
- Santos, António Francisco dos. “O Professor de EMRC: para a definição de um perfil humano e profissional”. *Pastoral Catequética*, n.º 21/22 (2011/2012): 9-19.
- São Tomás de Aquino. *Os princípios da realidade natural – o ente e a essência*. Traduzido por Henrique Pinto Rema. Porto: Porto Editora, 2003.
- *Suma contra los gentiles*. Traduzido por Carlos González. México: Editorial Porrúa, 1991.
- *Suma Teológica*. São Paulo: Loyola, 2003.
- Satre, Jean Paul. *O ser e o nada – ensaio de ontologia fenomenológica*. Traduzido por Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes, 1998.
- Scheerens, Jaap. *Melhorar a eficácia das escolas*. Traduzido por Dolores Garrido. Porto: Edições ASA, 2004.
- Scheler, Max. *Essencia y formas de la simpatia*. Traduzido por José Gaos. Salamanca: Sígueme, 2005.
- Schmid, Josef. *El evangelio según san Mateo*. Barcelona: Herder, 1966.
- Schopenhauer, Arthur. *O mundo como vontade e representação. Crítica da filosofia kantiana. Parerga e Paralipomena*. Traduzido por Wolfgang Maar. São Paulo: Abril Cultura, 1890.
- Secretariado Nacional da Educação Cristã. *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*. Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014.

- Serralheiro, Deolinda. *A Educação Moral e Religiosa Católica na Escola Portuguesa - Reforma do Sistema Educativo*. Lisboa: Rei dos Livros, 1990.
- Serrão, Daniel. “A dignidade humana no mundo pós-moderno”. *Revista Portuguesa de Bioética*, 11 (2010): 191-199.
- Sesboüe, Bernard. *L'Évangile et la tradition*. Paris: Bayard, 2008.
- Shaffer, David Williamson. *How computer games help children learn*. New York: Palgrave, 2010.
- Simian-Yofre, Horacio. “Isaias”. AA.VV. *Comentario al Antiguo Testamento II*. Navarra: Verbo Divino, 1997.
- Singer, Peter. *Unsanctifying human life - essays on ethics*. Oxford: Blackwell Publishers, 2002.
- Smith, Huston. *A essência das religiões. A sabedoria das grandes tradições religiosas. Judaísmo*. Traduzido por Maria João Afonso. Alfragide: Lua de papel, 2014.
- Spaemann, Robert. *Lo natural y lo racional – Ensayos de Antropología*. Madrid: Rialp, 1989.
- Squire, Kurt. *Video games and learning: teaching and participatory culture in the digital age*. New York: Teachers College Press, 2011.
- Taylor, Charles. *A Era Secular*. Instituto Piaget, Lisboa 2012.
- Theobald, Christoph. *Le christianisme comme style - Une manière de faire de la théologie en postmodernité*. Volume 2°. Paris: Les Éditions du Cerf, 2007.
- Thils, Gustavo. *Existencia y santidad en JesuCristo*. Traduzido por María López. Salamanca: Ediciones Sigueme, 1987.
- Tornero, José Manuel. *Comunicação e Educação na Sociedade da Informação – Novas linguagens e consciência crítica*. Traduzido por Alcina Marinho. Porto: Porto Editora, 2007.
- Tresmontant, Claude. *El problema del alma*. Traduzido por Francisco Martín. Barcelona: Herder, 1974.
- Tworusschaka, Monika. Udo Tworuschka. *Religiões do Mundo. Judaísmo*. Traduzido por Manuela Ramos e Eugénia Lucas. Rio de Mouro: Círculo de Leitores, 2007.
- Urbano, Elisa. “A identidade do docente de EMRC. Redescobrir o sentido da obediência”. *Pastoral Catequética*, n.º 23 (2012): 111-133.
- Varanda, Isabel. “A inclusão do diferente. Na esteira do Ano Europeu da pessoa com deficiência”. *Theologica*, XXXIX (2014/1): 85-97.
- Veen, Wim. *Homo zappiens: growing up in a digital age*. London: Network Continuum Education, 2006.
- Vergote, Antoine. *Dette et désir – Deux axes chrétiens et la dérive pathologique*. Paris: Éditions du Seuil, 1978.
- Vilaça, Isabel. Vitor Carmona. “Os contextos pedagógicos e educativos da Educação Moral e Religiosa Católica”. *Pastoral Catequética*, n.º 5 (2006): 89-96.

- Vouga, François. “L’Épître aux Romains”. Daniel Marguerat. *Introduction au nouveau testament*. Paris: Sofedis, 2001.
- Wolf, Susan. “Person”. *Collier’s Encyclopedia*. Volume 18°. New York: Macmillan Educational Company, 1992.
- Zabala, Antoni. *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Graó, 1999.
- Zabalza, Miguel Ángel. *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições Asa, 1997.
- Zay, Danielle. “A escola em parceria: conceito e dispositivo”. João Barroso (Org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, 1996.

Anexos

Recurso Pedagógico 1

Neste recurso pode visualizar-se a carta de João Paulo II (adaptada), da primeira aula - Introdução à Unidade Letiva - Dignidade da Vida Humana. O dom supremo da vida.

Bom dia querido amigo,

Com certeza não te recordas de mim porque ainda eras uma criança quando deixei a terra que habitas. No entanto, se questionares por mim aos teus pais ou avós, eles falar-te-ão do carinho especial que nutro pelo país em que te encontras. Por cinco vezes visitei Portugal, e de todas elas recordo os portugueses como um povo hospitaleiro e risonho. Em 15 de maio de 1982 estive muito próximo de onde te encontras agora, no Santuário do Sameiro.

Chamo-me Karol Wojtila e, quando fui eleito papa em 1979, escolhi o nome de João Paulo II. Nasci em Wadowice, uma pequena cidade perto de Cracóvia (Polónia) em 1920. A minha mãe faleceu quando eu era jovem. Perdi os meus irmãos muito novos.

Aos 18 anos inscrevi-me na universidade de Cracóvia e numa escola de teatro, atividade pela qual sempre tive predileção. Corria o ano de 1939 e o exército nazi ocupa o meu país e manda fechar a universidade que frequentava. Perante isto, fui trabalhar para uma fábrica e assim evitei ser deportado para a Alemanha.

Aos vinte e dois anos senti que a minha vocação passava por seguir o exemplo de Cristo através da vida religiosa. Fui ordenado presbítero em 1946. Volvidos 12 anos, em 1959, fui ordenado bispo, até que em 1978 fui nomeado Bispo de Roma (Papa). Entre 1978 e 2005 procurei exaltar o valor primordial da vida humana.

Neste sentido, deixo-te uma mensagem que deve acompanhar o teu pensamento para toda a vida. Decifra-a!

T£ és βspβcζΩl.

T£ és ímpΩr β ζrrβpβtívβl.

T¥d¥ ¥ sβr h£mΩn¥ c¥ncβntrΩ βm sζ £mΩ rζquβzΩ ζncΩlc£lávβl.

Nã¥ βsquβçΩs q£Ωl é ¥ vΩl¥r prζm¥rdζΩl quβ tβ hΩbζtΩ: Ω vζdΩ.

Ωn£ncζΩ, vζvβ β dβfβndβ Ω dζgnζdΩdβ dΩ vζdΩ h£mΩnΩ.

£ - U

β - e

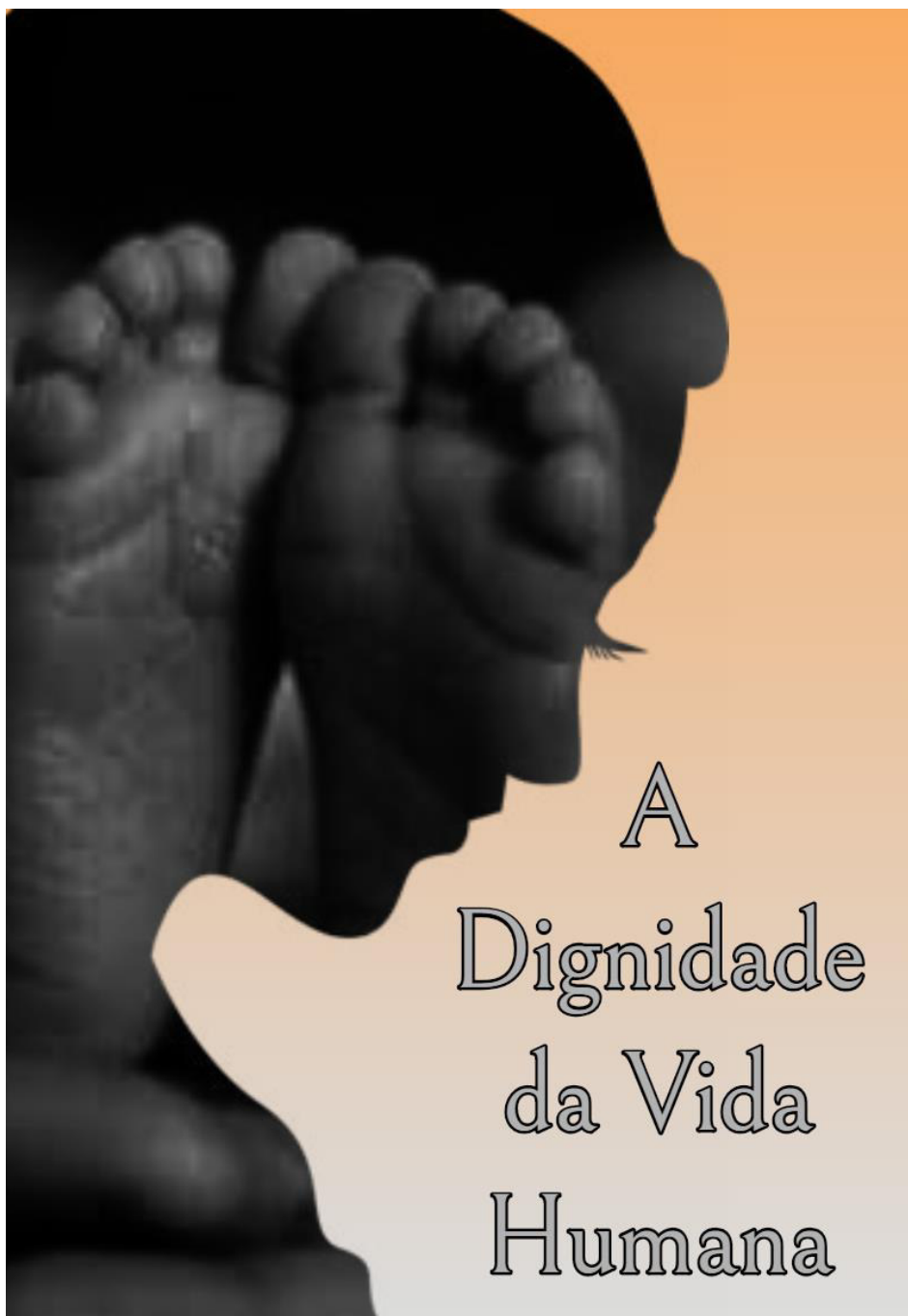
ζ - i

Ω - a

¥ - o

Recurso Pedagógico 2

Neste recurso pode visualizar-se o Guia do Aluno,
com propostas de trabalho para todas as aulas.



A
Dignidade
da Vida
Humana

Guia do Aluno – A Dignidade da Vida Humana

Educação Moral e Religiosa Católica

9º ano do Ensino Básico

Tiragem: 28

Novembro de 2018

Braga

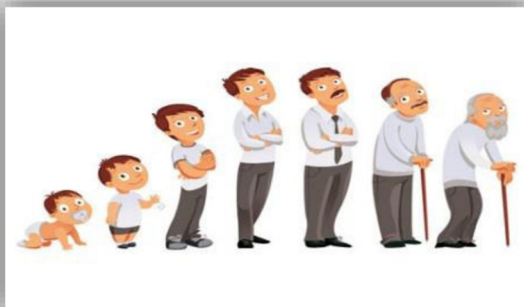
O dom supremo da vida humana

A dignidade da vida humana

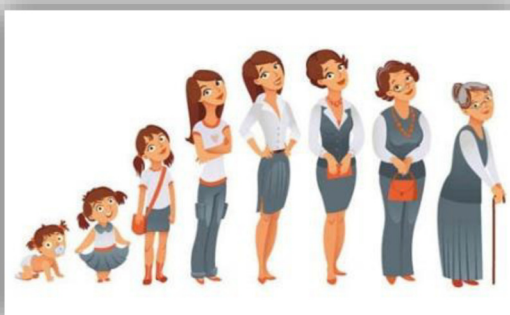
A dignidade da pessoa humana é o supremo valor ético da civilização moderna e o núcleo essencial dos direitos humanos.

Todos somos especiais

O valor da nossa vida não se manifesta no que concebemos ou julgamos saber, mas no que somos. Todos somos especiais, únicos e irrepetíveis.



De acordo com os conteúdos que apreendeste acerca deste dom supremo que é a vida humana, dá-nos uma breve definição do que é a dignidade humana?



O valor da vida nas religiões

Hinduísmo

“Eu não desejo _____ os meus professores, _____, filhos, avós, sogros, netos, cunhados e outros _____. Ó Senhor Krishna, que prazer há em matar os nossos primos? Por matar os nossos semelhantes nós iremos incorrer num crime e, consequentemente, num pecado. Portanto, nós não mataremos os nossos primos”.

Bhagavad – Gita (IV a.C.)

Budismo

“Tudo o que existe no _____ possui uma _____, não só o ser humano e os _____, como também as _____, as _____, as _____, etc.

O respeito pela vida é o primeiro e o mais importante mandamento budista. [...] A doutrina budista proclama o respeito absoluto pela vida humana”.

Mircea Eliade, *História das Ideias e Crenças Religiosas* (1976)

Islão

“Vós que credes, sede firmes na _____ da _____, mesmo contra vós mesmos, vossos pais e vossos parentes, trate-se de ricos ou indigentes. Deus vela sobre todos.

Quem matar uma pessoa seja julgado como se houvesse matado toda a humanidade. Todos os crentes são _____. Fazei a _____ entre os vossos _____ e temeí a _____”.

Alcorão 4,135; 5,33; 49,10

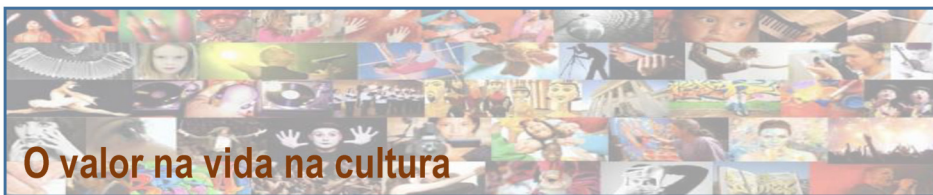
O valor da vida nas religiões

Judaísmo e Cristianismo

“A _____ que Deus dá ao _____ é diversa e original, se comparada com a de qualquer outra _____, dado que ele, apesar de emparentado como o pó da terra, é, no mundo, manifestação de _____, sinal da sua _____, vestígio da sua _____. [...] A glória de Deus resplandece no rosto do homem. Nele, o criador encontra o seu repouso”.

João Paulo II, *Evangelium Vitae*, 34-35





O valor na vida na cultura

A vida

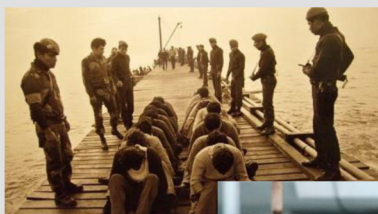
A dignidade da vida humana é um valor partilhado pela várias civilizações, que, de uma ou outra forma, a entendem como dom a respeitar e a preservar.

Padrões culturais

Os padrões culturais influenciam o modo de proceder civilizacional. Por isso, é muito comum falar-se de práticas e ritos onde o valor da vida humana não é interpretado da mesma forma.



A mutilação genital feminina é uma das práticas onde o valor da vida humana não é interpretado da mesma forma entre culturas. Enumera outros três casos onde se registre este tipo de entrave:





Declaração Universal dos Direitos Humanos

Gênese

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi promulgada a 10 de dezembro de 1948 com o objetivo de defender a dignidade humana e continua a exprimir o grito humano de libertação de todas as formas de opressão.

Este documento apresenta a vida como um valor primordial e inviolável ao expor os direitos, liberdades e garantias do ser humano.

— Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma (...).

— Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos.

— Todas as pessoas têm direito, em plena igualdade, a uma audiência justa e pública (...).

— Todas as pessoas têm direito a um recurso efetivo dado pelos tribunais nacionais competentes (...).

— Todos são iguais perante a lei e, sem qualquer discriminação, têm direito a igual proteção da lei (...).

— Ninguém será submetido a tortura nem a punição ou tratamento cruéis (...).

— Todos os indivíduos têm direito ao reconhecimento como pessoa perante a lei.

— Ninguém pode ser mantido em escravidão ou em servidão (...).

— Ninguém pode ser arbitrariamente preso, detido ou exilado.

— Todas as pessoas têm direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

— Toda a pessoa acusada de um ato delituoso presume-se inocente até que a sua culpabilidade fique legalmente provada (...).

— Toda a pessoa tem o direito de livremente circular e escolher a sua residência no interior de um Estado (...).

— Todo o indivíduo tem direito a ter uma nacionalidade (...).

— Todas as pessoas têm direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião (...).

— Todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão (...).

— Toda a pessoa, individual ou coletiva, tem direito à propriedade (...).



Declaração Universal dos Direitos Humanos

— Toda a pessoa tem direito à liberdade de reunião e de associação pacíficas (...).

— Toda a pessoa sujeita a perseguição tem o direito de procurar e de beneficiar de asilo em outros países (...).

— Ninguém deverá ser submetido a interferências arbitrárias na sua vida privada, família, domicílio ou correspondência, nem ataques à sua honra e reputação (...).

— A partir da idade núbil, o homem e a mulher têm o direito de casar e de constituir família, sem restrição alguma de raça, nacionalidade ou religião. (...) A família é o elemento natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção desta e do Estado.

— Toda a pessoa, como membro da sociedade, tem direito à segurança social (...).

— Toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar (...).

— Toda a pessoa tem direito a que reine, no plano social e no plano internacional, uma ordem capaz de tornar plenamente efetivos os direitos e as liberdades enunciadas na presente Declaração.

— O indivíduo tem deveres para com a comunidade, fora da qual não é possível o livre e pleno desenvolvimento da sua personalidade (...).

— Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental (...).

— Toda a pessoa tem direito ao repouso e aos lazeres e, especialmente, a uma limitação razoável da duração do trabalho e a férias periódicas pagas.

— Toda a pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego (...).

— Toda a pessoa tem o direito de tomar parte na direção dos negócios públicos do seu país (...).

— Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade (...).

— Nada na presente Declaração pode ser interpretado de maneira a conceder a qualquer Estado, grupo ou indivíduo o direito de se entregar a alguma atividade ou de praticar algum ato destinado a destruir os direitos e liberdades aqui enunciados.

O valor da vida

Um valor primordial

A vida é um valor primordial, pelo que toda a ação política, económica e pessoal deve orientar-se para a defesa da dignidade da pessoa humana.

Embora não seja um valor absoluto, por ser humana, a vida granjeia e requer o devido esguardo, porque cada pessoa suporta a dignidade da sua pertença à condição humana.

A vida é um dom recebido. Quais as decisões que tomarias se te dessem apenas 5 minutos de existência?



A vida é um bem inestimável. Contudo, a história da humanidade relata-nos diversos atentados à dignidade humana e contínuas violências para com o ser humano. Enumera-nos três situações concretas em que assistes-te a atentados contra a vida?

Atentados à dignidade humana

O preconceito

É um _____, que se manifesta numa atitude _____ perante pessoas, crenças, sentimentos e tendências de comportamento. É uma ideia formada antecipadamente e que não tem fundamento _____ ou lógico.

O preconceito é resultado da ignorância das pessoas que se prendem às suas ideias pré-concebidas, desprezando outros pontos de vista. Na maioria dos casos, as atitudes preconceituosas podem ser manifestadas com raiva e hostilidade, indiferença ou até violência explícita. Por exemplo: «todos os ciganos são ladrões», «todos os brancos são arrogantes»...

O Outro, cuja verdadeira natureza se ignora, é entendido como uma ameaça, como um potencial inimigo que deve, por conseguinte, ser combatido ou mesmo eliminado. Esta atitude errada e imoral conduz ao autoritarismo, à discriminação, à marginalização e à violência.



A xenofobia

É um _____ e/ou _____ injustificados perante _____. Trata-se de um _____ que esteve presente ao longo de toda a história da _____ e que ainda é atual, particularmente face aos emigrantes.

Atentados à dignidade humana

O racismo

É uma forma de _____ e de agir fundada num _____. Acredita-se que alguns indivíduos ou grupos, pelos simples facto de possuírem determinadas características físicas hereditárias, ou certo tipo de manifestações culturais, são seres inferiores. O racismo baseia-se em opiniões preconcebidas e injustificadas segundo as quais as diferenças biológicas entre os seres humanos lhes atribuem um estatuto superior ou inferior. Assim, os seres humanos não têm todos o mesmo valor nem são todos dotados da mesma dignidade. O valor depende da sua pertença a determinados grupos raciais. O racismo pretende _____ a escravidão, a opressão, o domínio de uns povos sobre os outros, o genocídio contra um grupo ou uma etnia.

Aqui, o grupo dominante constrói um mito (um estereótipo) sobre os outros grupos e com base nessa ideia preconcebida nega-lhes a liberdade ou mesmo o direito à existência.

Ser racista é desprezar o outro em nome da sua pertença a um grupo que se distingue pela cor da pele ou por outras características físicas, normalmente associadas ao uso de uma língua própria, à prática de uma religião diferente, etc. Os racistas utilizam sempre argumentos de ordem irracional para justificar a hierarquização entre as pessoas.



O estalinismo

É um regime político adotado por Joseph Stalin, líder da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) entre 1929 e 1953.

Nasceu um governo totalitário, baseado na _____ de qualquer oposição ao regime e na _____ de um poderio militar que colocou a URSS frente aos _____ Unidos (Guerra Fria).



Atentados à dignidade humana

A grande meta de Stalin era tornar a URSS uma potência industrial, através da expropriação dos terrenos agrícolas. Toda a produção tinha de ser entregue ao Estado e os operários foram impedidos de mudar de emprego e de fazerem greves. Cerca de 20 milhões de pessoas foram mortas nas perseguições políticas e na coletivização forçada das terras agrícolas e outros 20 milhões terão sido vítimas de prisões e exílios.

O apartheid

O termo significa «_____ _____». Era um regime segregacionista que negava aos _____ de África de Sul os direitos _____, económicos e _____. Esta segregação já existia desde o século XVII, aquando da colonização inglesa e holandesa. No entanto, o termo só começou a ser vulgarizado em 1948. Aos _____ eram impostas várias leis, regras e sistemas de controlos sociais.



Este sistema vigorou até ao ano de 1990, quando o presidente sul-africano tomou várias medidas e colocou fim ao apartheid. Entre estas medidas estava a libertação de Nelson Mandela, preso desde 1964. Em 1994 haveria de se tornar o primeiro presidente negro do país.

O nazismo

A seguir à Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a Alemanha foi obrigada a assinar o Tratado de Versalhes (1919), uma vez declarada responsável pelo conflito. As pesadas obrigações e a situação económica débil suscitou alterações sociais, políticas e económicas. Foi assim que emergiu o Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães, liderado por Adolf Hitler. Em 1932 Hitler chega ao poder prometendo transformar a Alemanha num país rico e poderoso. Ora, o povo alemão era bastante miscigenado (mistura de várias raças e etnias) e uma das implicações da propaganda nazi era a pureza racial. É aqui que se começa a vulgarizar a xenofobia e a ideologia racista. Ao mesmo tempo, a sede de poder de Adolf Hitler conduziu-o à Segunda Guerra Mundial.

Atentados à dignidade humana

Holocausto

A palavra «Holocausto» (em grego ὁλόκαυστος; ὅλος, "todo" e καυστον, "queimado") tem origens remotas em sacrifícios e rituais religiosos da Antiguidade, em que plantas e animais (e até mesmo seres humanos) eram oferecidos às divindades, sendo completamente queimados durante o ritual. Holocausto quer dizer cremação dos corpos.



Mas o pior estava para vir: _____ lançou uma campanha de ódio e extermínio dos _____. Estes foram isolados nos _____ de _____, sujeitos a trabalhos forçados, em condições desumanas, diariamente _____. Estima-se que cerca de 6 milhões de judeus foram vítimas do nazismo. A este genocídio chama-se «holocausto». Mas o ódio de Hitler chegou também aos militantes comunistas, aos homossexuais, aos ciganos, aos deficientes motores, aos ativistas políticos, às testemunhas de Jeová, aos sindicalistas, doentes psiquiátricos, etc.



Entre tantos exemplos de oposição corajosa ao nazismo estão Dietrich Bonhoeffer, pastor da Igreja Luterana; Alfred Delp, padre jesuíta; Nikolaus Gross, beatificado por João Paulo II; o padre Augustinus Rösch, provincial da Baviera; e o conde Peter Yorck. Estes assinaram a Declaração de Bremen, em 1934, onde se afirmava que “Jesus Cristo, e não homem algum ou Estado, é o nosso salvador”. Auxiliaram vários judeus a fugir da perseguição e combateram ativamente o regime de Hitler. Todos eles foram detidos e assassinados.

Crise dos refugiados

No mundo inteiro, milhares de pessoas em todo o mundo vêm-se obrigadas a sair de suas casas, a fugir e a procurar proteção noutros países.

Situação no Mundo



(dados disponibilizados pelo ACNUR)

Perseguições, conflitos e violações dos direitos humanos levam a que muitos arrisquem as suas vidas e enfrentem travessias de morte. Quando falamos de refugiados, falamos de pessoas numa situação de extrema vulnerabilidade em que metade são crianças.

Na Europa, desde a crise migratória do verão de 2015 até ao final de fevereiro de 2018, foram recolocadas 33.721 pessoas refugiadas para Estados membros da União Europeia:

21.767 pessoas da Grécia*

11.954 pessoas de Itália*

12.174 pessoas da Turquia**

* ao abrigo do Programa de Recolocação da União Europeia
** ao abrigo do Programa de Reinstalação da União Europeia



(dados disponibilizados pela Comissão Europeia)

Crise dos refugiados

The promise – Chris Cornell

" The
Promise " é
uma
canção
do cantor e
compositor
americano
Chris
Cornell.
Foi escrita
como
a música
para os
créditos
do filme
com o
mesmo
nome .

Foi lançada
como
single a 10
de março
de 2017,
sendo o
último
lançamento
antes da
sua morte
em 18 de
maio de
2017.

If I had nothing to my name
But photographs of you
Rescued from the flames
That is all I would ever need
As long as I can read
What's written on your face

The strength that shines
Behind your eyes
The hope and light
That will never die

And one promise you made
One promise that always remains
No matter the price
A promise to survive
Persevere and thrive
As we've always done

And you said
The poison in a kiss
Is the lie upon the lips
True words were never shared
When I feel like lies are all I hear
I pull my memories near
The one thing they can't take ...

The books still open on the table
The bells still ringing in the air
The dreams still clinging to the pillow
The songs still singing in a prayer

Now my soul is stretching through the
To memories of you
Back through time and space
To carry home the faces and the names
And photographs of you
Rescued from the flames

And one promise you made
One promise that always remains
No matter the price
A promise to survive
Persevere and thrive
And dare to rise once more
A promise to survive
Persevere and thrive
And fill the world with life
As you've always done

Se não tivesse nada em meu nome
Além das tuas fotografias
Resgatadas das chamas
Isso é tudo o que iria precisar
Contanto que possa ler
O que está escrito no teu rosto

A força que brilha
Atrás dos teus olhos
A esperança e a luz
Que nunca irão morrer

E uma promessa tua
Uma promessa que sempre permanece
Não importa o preço
Uma promessa para sobreviver
Perseverar e prosperar
Como sempre fizemos

E tu disseste
O veneno num beijo
É a mentira nos lábios
Palavras verdadeiras nunca foram trocadas
Quando tudo o que ouço são mentiras
Eu trago as lembranças para perto
A única coisa que eles não podem tirar...

Os livros ainda abertos sobre a mesa
Os sinos ainda soando no ar
Os sonhos ainda grudados no travesseiro
As músicas ainda cantadas numa oração

Agora a minha alma está agarrada às raízes
Às tuas lembranças
De volta no tempo e no espaço
Para levar para casa os rostos e os nomes
E as tuas fotografias
Resgatadas das chamas


E uma promessa tua
Uma promessa que sempre permanece
Não importa o preço
Uma promessa para sobreviver
Perseverar e prosperar
E que se atreve a surgir mais uma vez
Uma promessa para sobreviver
Perseverar e prosperar
E que enche o mundo de vida
Como tu sempre fizeste.

Crise dos refugiados

Após a audição do single de Chris Cornell, descreve-nos os sentimentos e/ou emoções que inundam o teu ser:



Imaginando-te como refugiado e sabendo que só podes levar cinco objetos dos 2kg de utensílios que trazes na tua mochila, quais seleccionarias para a restante percurso até ao destino a que queres chegar?



(Ciber)Bullying

Testemunho de uma mãe

"Como é um menino diferente, sei que é normal os outros gozarem, serem cruéis, fazerem brincadeiras estúpidas", admite Adelaide Nunes. Foram diversas as agressões. Numa delas, encostaram-no a uma parede e ordenaram que fingisse estar a ter relações sexuais. "Ele é tão ingénuo que, alguns dias depois, quando lhe perguntei porque andava tão em baixo, me confessou que o tinham mandado fazer 'sexy com a parede'. Mas nunca tinha acontecido nada tão grave como da última vez, nunca lhe tinham batido ou humilhado com a escola em peso a ver.

In Sábado
(17/09/2018)

Salva no último instante

Elisa Lousada não encontrou outra solução para a filha senão tirá-la da escola. Até mudou de cidade, para garantir que S. não voltava a ser vítima de bullying. Quando se lembra daquela quarta-feira de Março de 2012, ainda chora. Nesse dia, chegou a casa às 13h30 para almoçar e, entre lágrimas, contou à mãe: tinha levado um pontapé de uma colega.

"É importante desfazer o mito de que o bullying é uma coisa de miúdos em que os adultos não se devem envolver. A violência não faz parte das etapas do desenvolvimento – o conflito, sim", explica à SÁBADO Rosa Saavedra, psicóloga e assessora técnica da Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV).

No dia em que S. levou um pontapé e finalmente contou à mãe o que se estava a passar, Elisa saiu de casa e foi à Escola Básica de Sobreira, em Paredes, fazer queixa. Quando voltou, por volta das 17h, a filha chorava mais ainda. "Chamou-me, aflita, e notei que tinha a boca e as mãos roxas. Disse-me que estava a deixar de sentir as pernas. Tinha tentado matar-se", lembra a mãe à SÁBADO. No caixote do lixo, estavam duas caixas vazias de medicamentos para as varizes e dores musculares. No chão do quarto, o cinto que a pré-adolescente usou para tentar sufocar-se. Em cima da mesa-de-cabeceira, uma carta: S. falava das colegas e pedia desculpa mas assim não queria continuar a viver.

E ainda fui ameaçada pela mãe de uma delas, que disse que eu estava a difamar a filha", descreve Elisa.

Por norma, os alvos deste tipo de violência sentem-se muito isolados na escola. "Para miúdos desta idade é aterrador, porque eles precisam de fazer parte de um grupo para ter identidade. Alguns mascaram estes sintomas e tornam-se agressores de outros", explica.

In visão (9/09/2015)



Violência doméstica/ no namoro

Violência doméstica

Quando falamos de violência doméstica falamos de múltiplas formas de agressão que podem não ser só veiculadas pela força física. Falamos de formas de agressão psicológica, emocional, sexual, ou outras que visem afetar o outro e, de alguma forma, subjugar-lo a uma situação de poder ou dominância.

Estas formas de violência, que podem ser tanto explícitas como subtis, ocorrem muitas vezes em privado, mas são crimes de natureza pública. Ou seja, qualquer pessoa que tenha conhecimento deste crime pode e deve denunciá-lo junto das autoridades competentes.

Seguir o(a) companheiro(a) para o seu local de trabalho ou quando este(a) sai sozinho(a), pode ser considerado violência doméstica? Porquê?

Mito ou Facto

— O consumo de drogas é que faz com que seja violento(a);

— “A Lei não me pode ajudar e a Polícia não está interessada”;

— Só as mulheres de meios sociais desfavorecidos sofrem de violência doméstica;

— Uma bofetada não magoa ninguém;

— O marido tem direito de bater na mulher quando ela se porta mal, e vice-versa;

— As mulheres têm que aguentar para não terminar com o casamento. É o destino da mulher;

— Há mulheres que provocam os maridos, não admira que eles se descontrolem;

Violência doméstica/ no namoro

#That's not love

Because I love you,
I want to be your only guy.
Because I love you,
skip class with me let's stay in bed today.
Because I love you,
I just want to be with you so freaking much.
Because I love you,
I waited for you after chem lab.
You were walking with Mark?
Because I love you.
You shouldn't be hanging out with that dude.
You should know how dumb that makes me look.
I don't care that she's your lab partner.
Why do you have texts from him?
Because I love you...this number? Delete
Because I love you, this "Jason" number. Delete.
And Ben. Delete.
Because I love you,
I should smash your number.
But I'll let you give me your password instead.
Because I love you.
I will check your texts everyday.
You got lucky.
Because I love you. You think it's ok.
Because I love you. You understand.
Because I love you,
you stop talking to your classmates.
and you feel completely alone.
Because I love you.

Know relationship abuse so you can stop it.

That's not love.

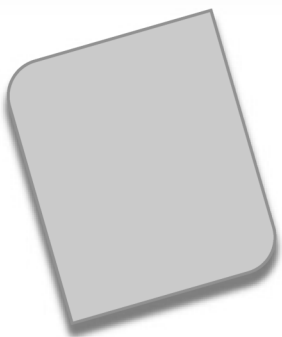
#That's not love

Porque amo-te,
quero ser o teu único rapaz.
Porque amo-te,
falta à aula comigo, e hoje vamos ficar na cama.
Porque amo-te,
eu unicamente quero estar contigo.
Porque amo-te,
eu espero por ti depois da aula de química.
Tu estás a sair com o Mark?
Porque amo-te.
Tu não devias sair com aquele tipo.
Tu devias saber o quão isso me faz parecer idiota.
Não me importo que ela seja tua parceira.
Por que tens textos dele?
Porque amo-te . Esse número? Apagar
Porque amo-te. O número do "Jason". Apagar.
E do Ben. Apagar.
Porque amo-te,
eu devia esmagar o teu número.
Mas deixo que tu me forneças a tua senha.
Porque amo-te.
Vou verificar os teus textos todos os dias.
Tu tens sorte.
Porque amo-te. Tu pensas que está tudo bem.
Porque amo-te. Tu entendes.
Porque amo-te,
Tu paras de falar com os teus colegas.
e tu sentes-te completamente sozinha.
Porque amo-te.

Sabe o que é o abuso no relacionamento para que possas pará-lo.

Isso não é amor.

Os cromos da dignidade

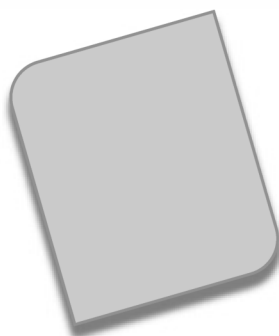


Nome:

Data de Nascimento:

Atividade Profissional:

Causa social:



Nome:

Data de Nascimento:

Atividade Profissional:

Causa social:

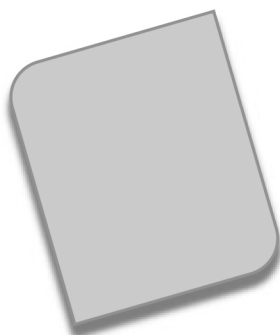


Nome:

Data de Nascimento:

Atividade Profissional:

Causa social:



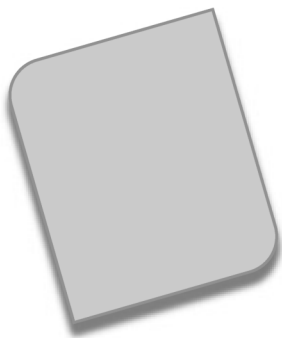
Nome:

Data de Nascimento:

Atividade Profissional:

Causa social:

Os cromos da dignidade

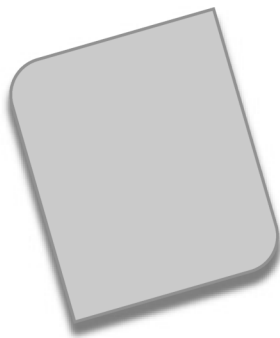


Nome:

Data de Nascimento:

Atividade Profissional:

Causa social:



Nome:

Data de Nascimento:

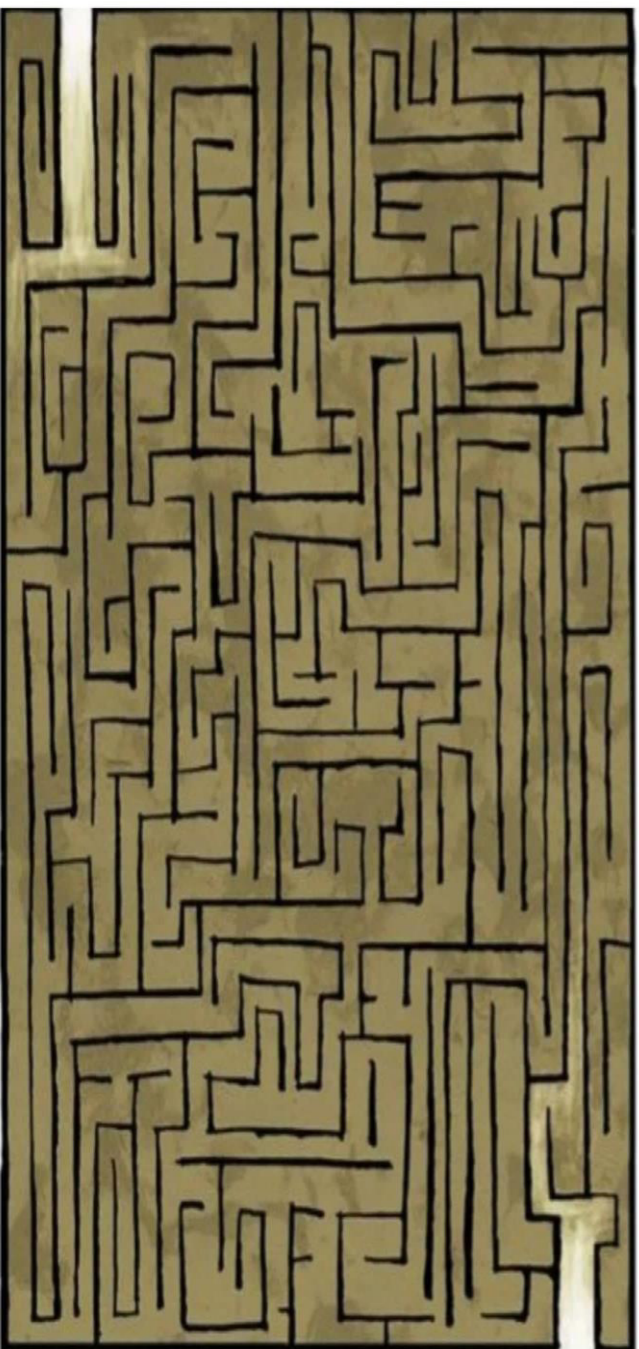
Atividade Profissional:

Causa social:

“Não há nada mais trágico neste mundo do que saber o que é certo e não fazê-lo. Que tal mudarmos o mundo começando por nós mesmos?”

MARTIN LUTHER KING

VIDA HUMANA



Um bem a proteger.

Recurso Pedagógico 3

Neste recurso pode visualizar-se o PowerPoint “A dignidade da vida humana”,
utilizado na primeira aula



1. O dom supremo da vida humana

- Dignidade é um termo de origem latina (*Dignitas* – **virtude, consideração, honra**) e expressa uma característica inerente ao ser humano.
- A pessoa goza de um **valor inestimável** e merece todo o **respeito** enquanto indivíduo.
- A dignidade humana, como núcleo dos direitos fundamentais, é o **principal valor ético** da sociedade moderna e dele nascem os restantes princípios.





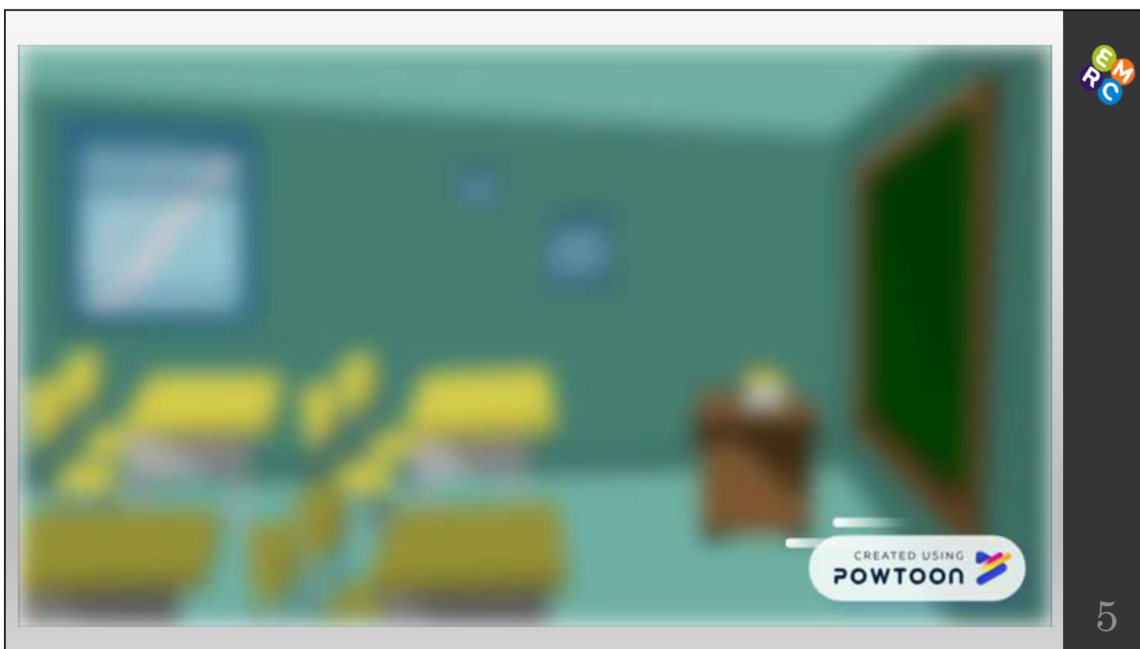
- Toda a **pessoa**, independentemente da sua cor, nacionalidade, religião e condição social assume em si um **estatuto de pertença e dignidade** em relação aos restantes seres vivos.



- a) **Inteligência e criatividade superior**, capaz de conceber mundos alternativos;
- b) **Reconhecimento** da sua importância na **relação social**;
- c) **Desenvolvimento** de uma **consciência ética** entre o bem e o mal;

2. A vida – dádiva de Deus e valor primordial (Perspetiva religiosa e filosófica)

- Na perspetiva religiosa **Deus é a origem da vida**.
- O crente sente que tem uma **dívida de gratidão** para com Deus.
- **Cuidar da vida** é a melhor forma de agradecer a Deus por este dom oferecido.
- É fundamental **defender e promover** o valor da vida, condição de possibilidade dos outros valores.
- Todas as religiões exaltam o valor da vida e da dignidade apelando ao **respeito** pela pessoa.



3. A vida como primordial direito humano (Perspetiva cultural)

- A dignidade da vida humana é um **valor partilhado** pelas várias civilizações.
- A vida é um dom a **respeitar** e **preservar**.
- Contudo, existem situações onde **a dignidade da vida nem sempre é preservada**.

Mutilação Genital Feminina



7



8

Declaração Universal dos Direitos Humanos

- Foi proclamada a **10 de dezembro de 1948**.
- Redigida com o objetivo de **defender a dignidade humana** (grito humano de libertação de todas as formas de opressão).
- Está latente o **sonho de uma sociedade** onde todos possam ter condições essenciais para a sua **realização pessoal e social**.
- Os direitos, as liberdades e as garantias consignadas falam da **vida como um valor primordial e inviolável**.

Outros documentos:

Juramento de Hipócrates

- O **Juramento de Hipócrates** é uma promessa solene efetuada pelos médicos, tradicionalmente por ocasião do final da sua formação, no qual juram praticar a **medicina com autenticidade e cuidar da vida com honestidade**.

Constituição da República Portuguesa

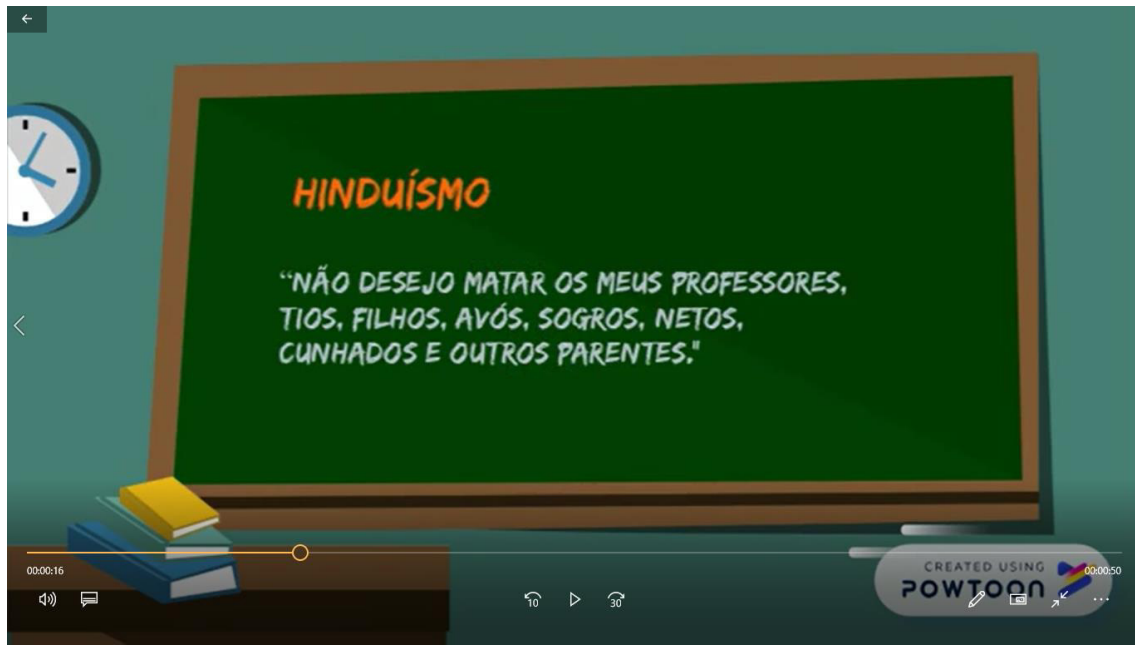
- A **Constituição da República Portuguesa**, promulgada em abril de 1976, **reconhece a dignidade da pessoa**, da qual decorrem os outros direitos e afirma a **inviolabilidade da vida humana**.

Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia

- A **Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia**, adotada em dezembro de 2000, exhibe uma convenção política e social onde se corrobora o **direito à vida** e se afirma a **dignidade do ser humano** como património ético dos povos europeus.

Recurso Pedagógico 4

Neste recurso disponibiliza-se o *link* para o vídeo “Valor primordial da vida”, utilizado na primeira aula



Link: <https://www.youtube.com/watch?v=MyFtxYimC4Y>

Recurso Pedagógico 5

Neste recurso disponibiliza-se o *link* para o vídeo “Mutilação genital feminina”, utilizado na primeira aula



Link: <https://www.youtube.com/watch?v=k6KqfAPhD5I>

Recurso Pedagógico 6

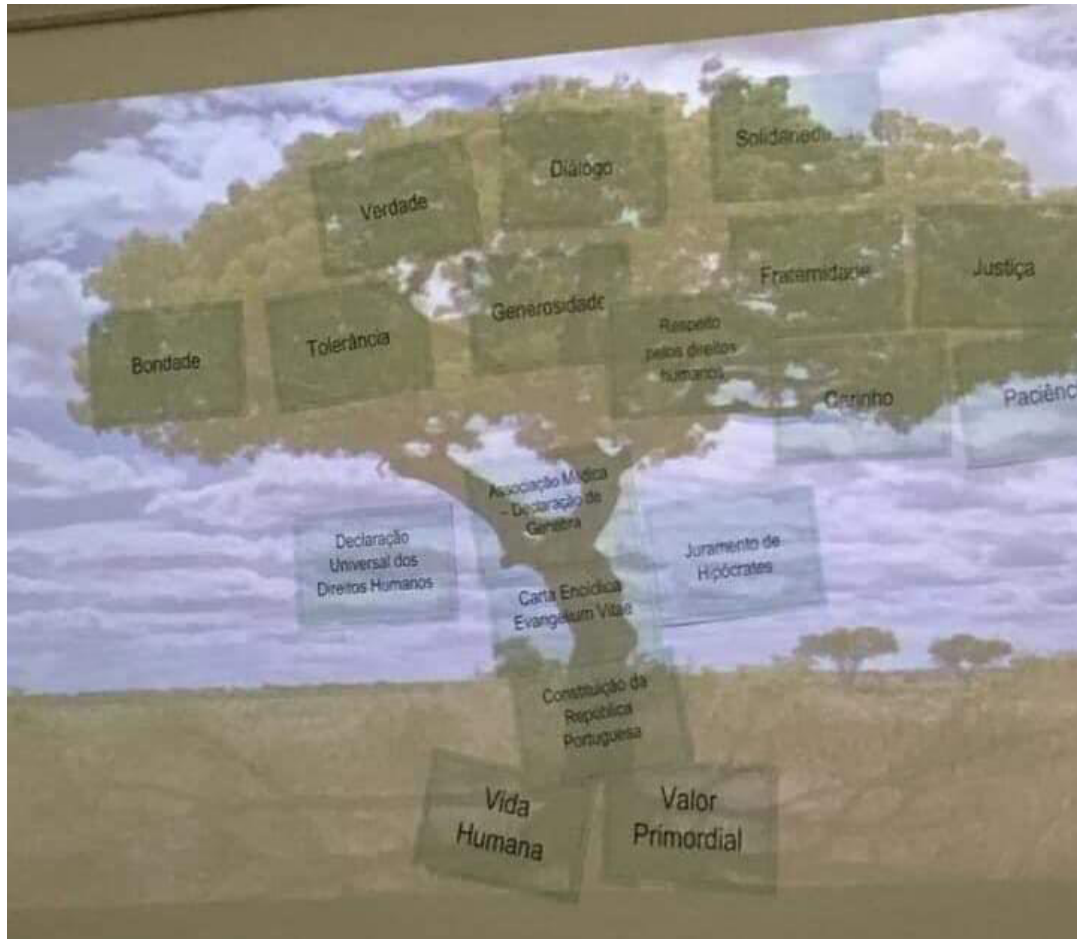
Neste recurso disponibiliza-se o *link* de solicitação dos instrumentos que compõem o Kit dos Direitos Humanos, utilizado na primeira aula



Link: <https://www.unidosparaosdireitoshumanos.com.pt/request-info/united-for-human-rights-portfolio.html>

Recurso Pedagógico 7

Neste recurso pode visualizar-se a “Árvore da Vida”,
construída na segunda aula



Recurso Pedagógico 8

Neste recurso pode visualizar-se o PowerPoint “O Valor da vida”,
utilizado na segunda aula



1. O valor primordial da vida

- A vida humana é o **valor primordial**.
- Todas as **decisões** políticas, económicas e culturais **devem considerar** o **princípio** elementar da **dignidade da pessoa humana**.
- **Dignificar a vida** é respeitar a minha vida e a vida do outro.



2. Cuidar da vida desde a sua concepção ao seu termo

- A **gratidão do dom da vida** recebido (para crente e não crente) deve suscitar em nós a **responsabilidade de cuidar** desta dádiva.
- A **vida** não deve ser disposta arbitrariamente, mas tem de ser respeitada como **condição básica de realização pessoal**.
- A **vida humana** é **prévia** a qualquer projeto pessoal.

↓
Ninguém é senhor absoluto da sua própria vida e muito menos senhor da vida dos outros.



3

- Cada **pessoa** transporta consigo a dignidade da sua **pertença à condição humana**.

↓
Qualquer pessoa é **presença de uma vitalidade**, de um valor que deve ser preservado.

↘
A **pessoa humana** é um **tesouro** com tanto por descobrir.



4

3. Prioridades para a vida

- Ao longo da nossa vida, somos desafiados a **fazer escolhas**.
- As escolhas exigem de nós **empenho** e **dedicação** constantes



Dar a vida pelos outros





Fazer a diferença...

...começa por ti!



Recurso Pedagógico 9

Neste recurso disponibiliza-se o *link* para o vídeo “Martin Luther King, o Pastor Ativista”, utilizado na segunda aula



Link: <https://www.youtube.com/watch?v=naCB2oV0QpQ>

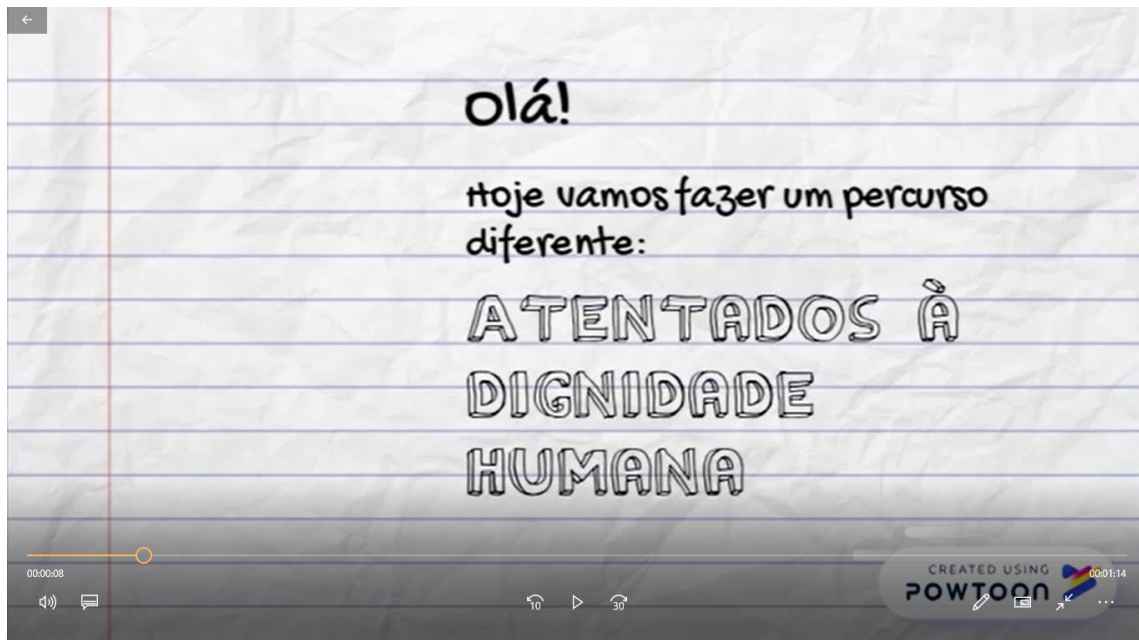
Recurso Pedagógico 10

Neste recurso pode visualizar-se o genérico
“Brevemente – Quem quer ser o cromo da dignidade?”, utilizado na segunda aula



Recurso Pedagógico 11

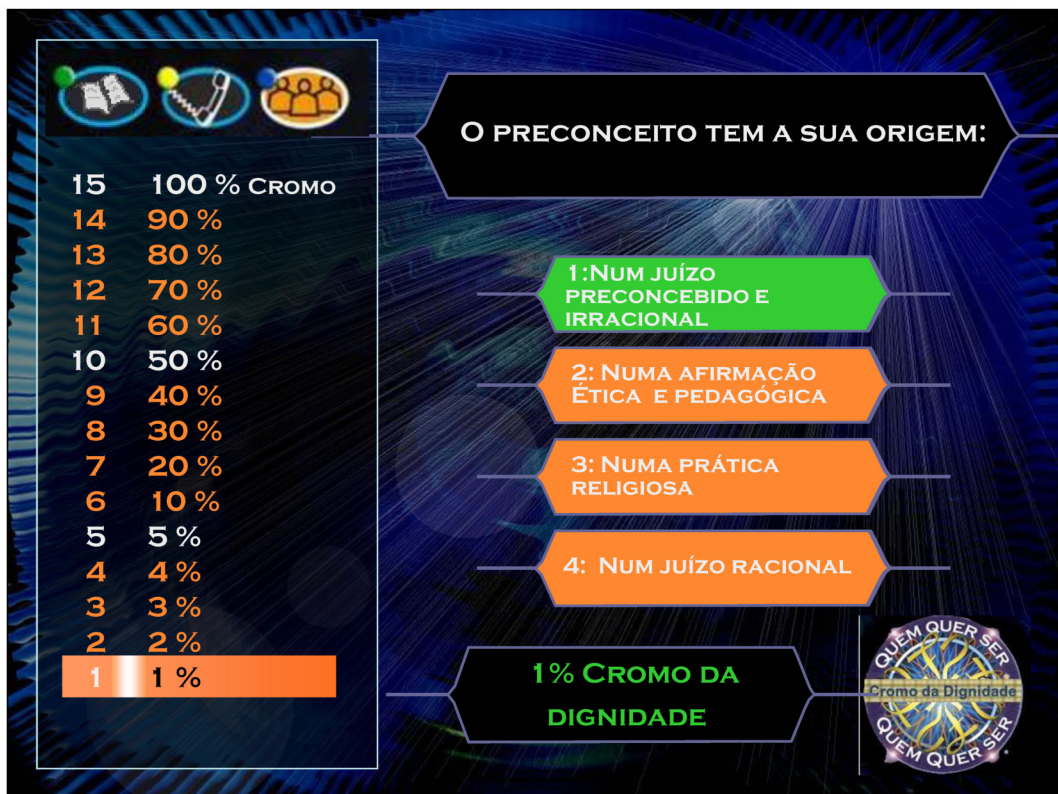
Neste recurso disponibiliza-se o *link* para o vídeo “Atentado à dignidade humana”,
utilizado na terceira aula



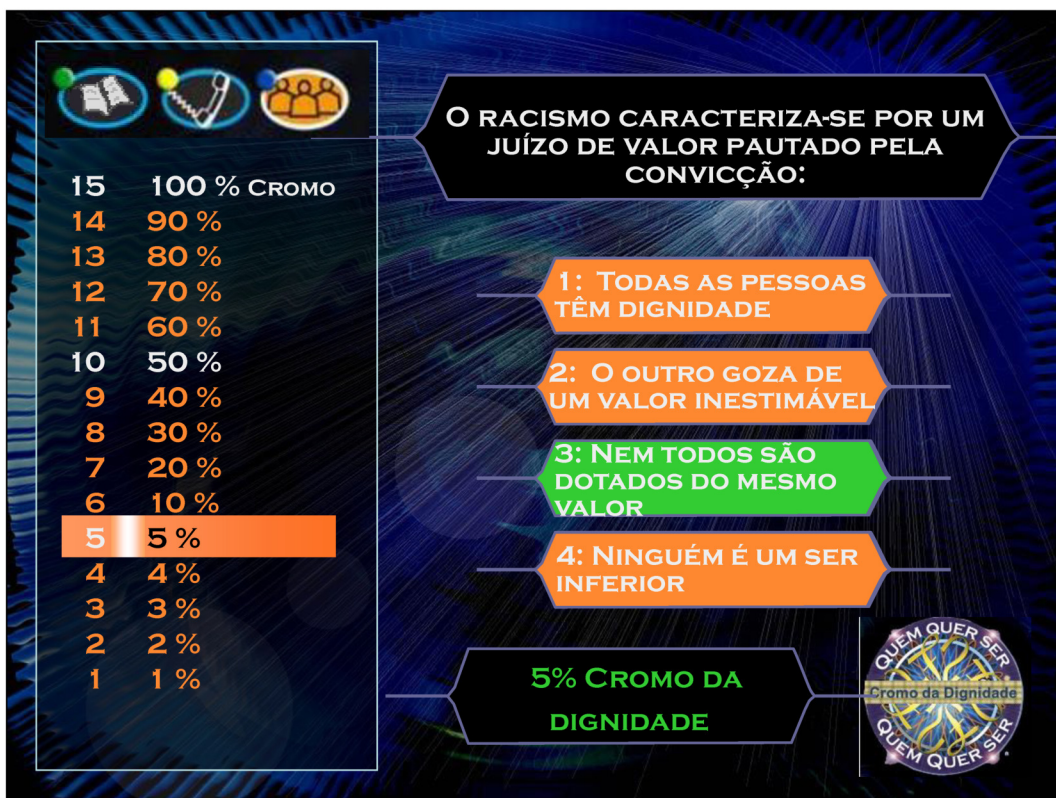
Link: <https://www.youtube.com/watch?v=RIZMmLrHpRA>

Recurso Pedagógico 12

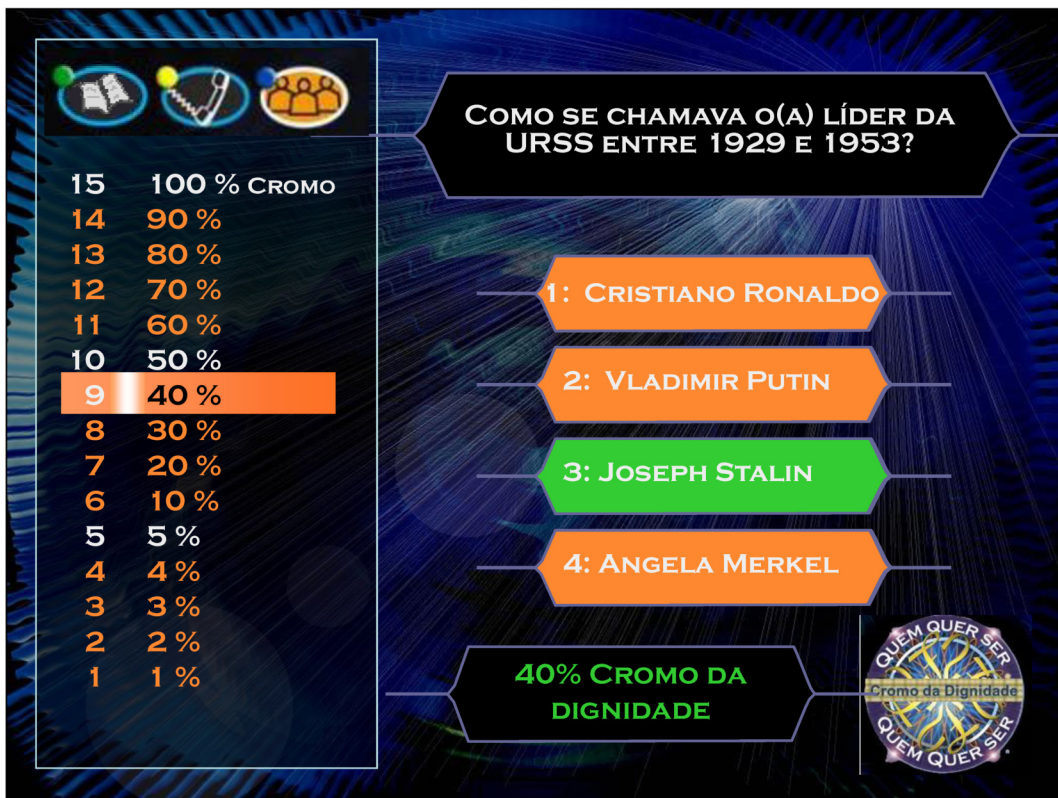
Neste recurso pode visualizar-se o jogo “Quem quer ser cromo da dignidade”,
utilizado na terceira aula

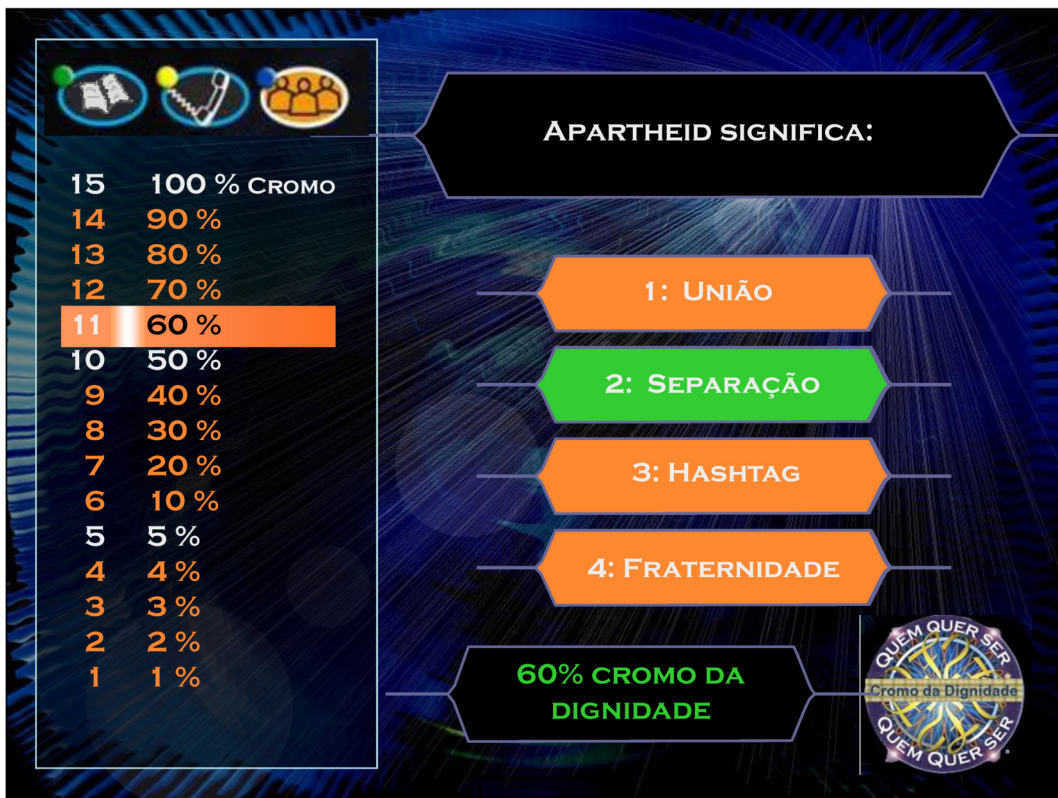
















Parabéns!!!

MAS ATENÇÃO!

AO ALUNO DE EMRC NÃO BASTA SABER

UM CONJUNTO DE CONTEÚDOS!

SÓ SERÁ VERDADEIRO CROMO DA DIGNIDADE

100% CROMO DA DIGNIDADE

SE A VIVER!

Recurso Pedagógico 13

Neste recurso pode visualizar-se o PowerPoint “Crise dos Refugiados”,
utilizado na quarta aula



OBSERVADOR

Noruega constrói barreira fronteiriça para evitar entrada de refugiados

25.8.2016, 23:39

A Noruega está a construir uma barreira de ferro na fronteira com a Rússia a partir de Storskog. Uma medida que o ministro-adjunto da Justiça descreve como "responsável".

Hungria trata refugiados "pior do que animais selvagens"

Denúncia

11 Setembro 2016 às 19:05

negócios

Grávidas algemadas, calor e falta de comida: os contentores-prisão da Hungria para os refugiados

Quase um quarto dos 407 requerentes de asilo efectivamente presos nas "zonas de trânsito" da Hungria são menores.

MARIA JOÃO GUIMARÃES - 18 de Julho de 2017, 19:07

Número de deslocados e refugiados atingiu novo recorde de 65,6 milhões em 2016

2

SIC NOTÍCIAS • OPINIÃO • PROGRAMAS • GUIA TV

MUNDO

Dois mil migrantes morreram este ano no Mediterrâneo

Futuro de meio milhão de crianças rohingyas está comprometido



Um ano após o êxodo em massa da minoria rohingya da Birmânia (Myanmar), o futuro de mais de 500.000 crianças que vivem em campos de refugiados no Bangladesh está comprometido, segundo um relatório divulgado esta quinta-feira pela Unicef.

OBSERVADOR

ORSE DOS REPUGADOS

Balanco de mortos em naufrágio sobe para 207 na Tanzânia

22/9/2018, 16:16

Pelo menos 207 pessoas morreram no naufrágio do navio de passageiros MV Nyerere no lago Vitória, no sudoeste da Tanzânia, segundo um novo balanço divulgado hoje pela rádio pública.

Partilha

OVERCOME WITH GRIEF Heartbreaking moment mum cradles her drowned baby as 380,000 Rohingya Muslims flee 'ethnic cleansing' that's left 1,000 feared dead in Burma

These heart-breaking pictures show mum Hanada weeping in grief as she holds the lifeless body of her baby.

A baby died when one of the dozens of boats carrying Rohingya Muslims refugees to the Bangladh capsized today.

These heart-breaking pictures show mum Hanada weeping in grief as she holds the lifeless body of her baby.



Le Monde ACTUALITES • ECONOMIE • VIDEOS • OPINIONS • CULTURE • MIE MAG • SERVICES

La traversée de la Méditerranée toujours plus meurtrière pour les migrants

Si le nombre de personnes arrivant en Europe est en diminution, le taux de mortalité, surtout parmi ceux qui rejoignent le continent par la mer, a augmenté.

La Morte aux îles - Publié le 02 septembre 2018 à 19:40 - Mis à jour le 02 septembre 2018 à 19:55




3

CNN World • U.S. • Africa • Americas • Asia • Australia • China • Europe • Middle East • U.K.

Thousands in a migrant caravan wait to cross the Guatemalan-Mexican border amid sweltering heat

By Ray Sanchez, Bill Weir and Michelle Montoya, CNN

© Licensed under CC BY-NC-ND 4.0 International



The New York Times

Learning With: 'Migrant Caravan Continues North, Defying Mexico and U.S.'



Thousands of Central American migrants are making their way to the U.S. border to flee violence at home. It is the region's largest so-called caravan on record.

Oct. 23, 2018 • Pedro Pardo/Agence France-Presse — Getty Images

4



1. Conceito

- O **migrante** é qualquer pessoa que muda de região ou país. Entre eles, há dois grupos distintos:

Migrantes económicos: são aqueles que mudam de região ou país, por vontade própria, para fugir da pobreza e encontrar melhores condições de vida.

Refugiado: qualquer pessoa que muda de região ou país procurando resguardar-se das guerras, dos conflitos internos, da perseguição (política, étnica, religiosa) e da violação dos direitos humanos.



2. Europa

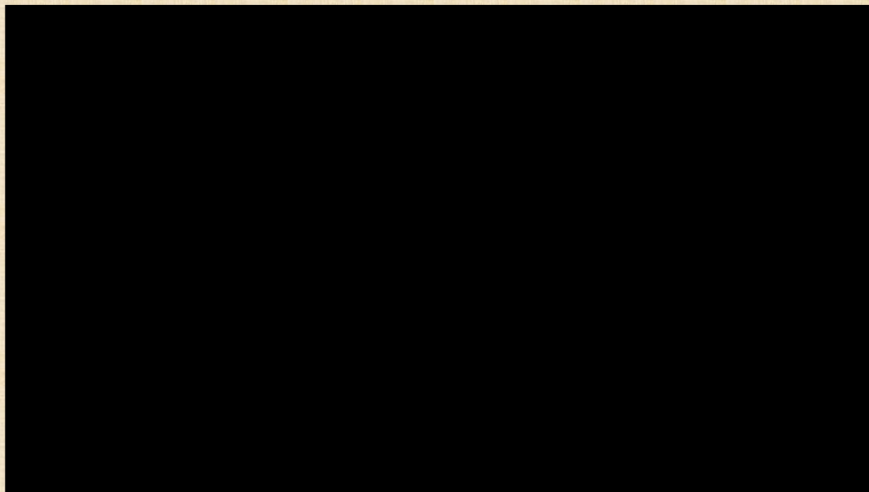
- Atualmente cerca de **55% dos refugiados** vêm da Síria, do Afeganistão e do Sudão do Sul.
- Só na Síria, em 2017, **2/3 da população** deslocou-se para fugir à **guerra civil e à falta de condições de sobrevivência** (70% da população não tem acesso a água potável; 1 em cada 3 pessoas não se alimenta com o básico da nutrição necessária; mais de 2 milhões de crianças não vão à escola; 1 em cada 5 pessoas vive em situação de pobreza).
- Desde a crise migratória do verão de 2015 até ao final de fevereiro de 2018, foram **recolocadas 33.721 pessoas** refugiadas entre os Estados membros da União Europeia.
- A **Grécia** e a **Itália** são os países europeus que servem de porta de entrada de refugiados (Mar Egeu e Mar Mediterrâneo). Para fazer esta travessia, **os refugiados arriscam a própria vida.**

3. Políticas anti-imigração

- **Hungria:** construção de um muro de 175km na fronteira com a Sérvia (que não integra a UE); aprovação de leis que punem com 3 anos de prisão efetiva quem entrar irregularmente no país.
- **Áustria:** construção de um muro na fronteira com a Itália; anúncio de uma barreira na fronteira com a Eslovénia.



4. The promise – Chris Cornell



5. O Rosto do Refugiado



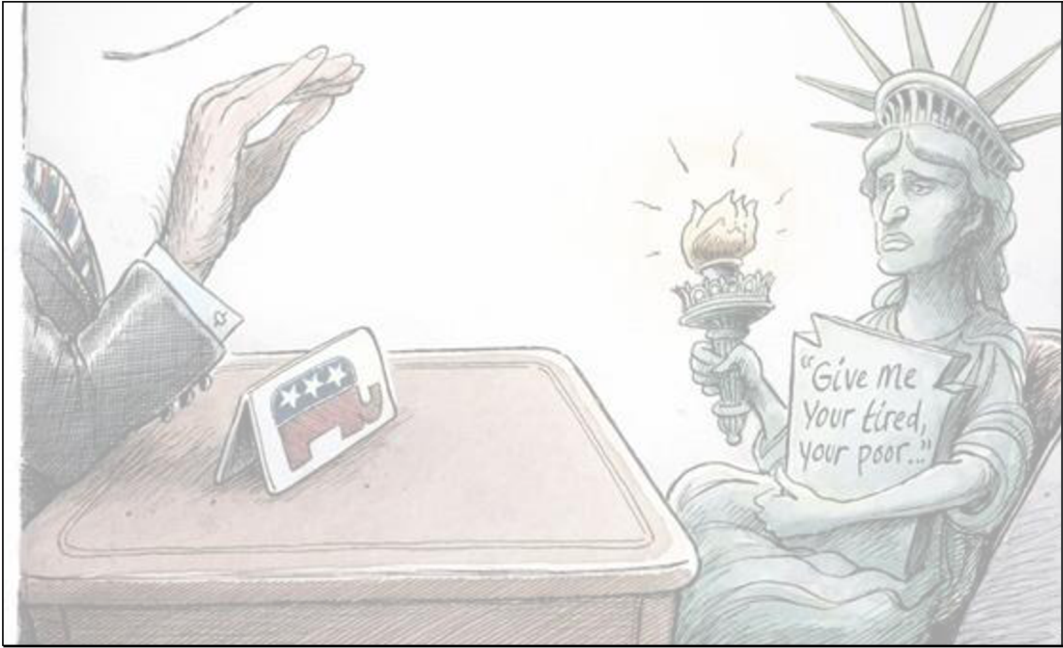


6. Estudo de caso (mapa interativo)

The flow towards Europe

Europe is experiencing the biggest refugee crisis since World War II. Based on data from the United Nations, we clarify the scale of the crisis.

12



Recurso Pedagógico 14

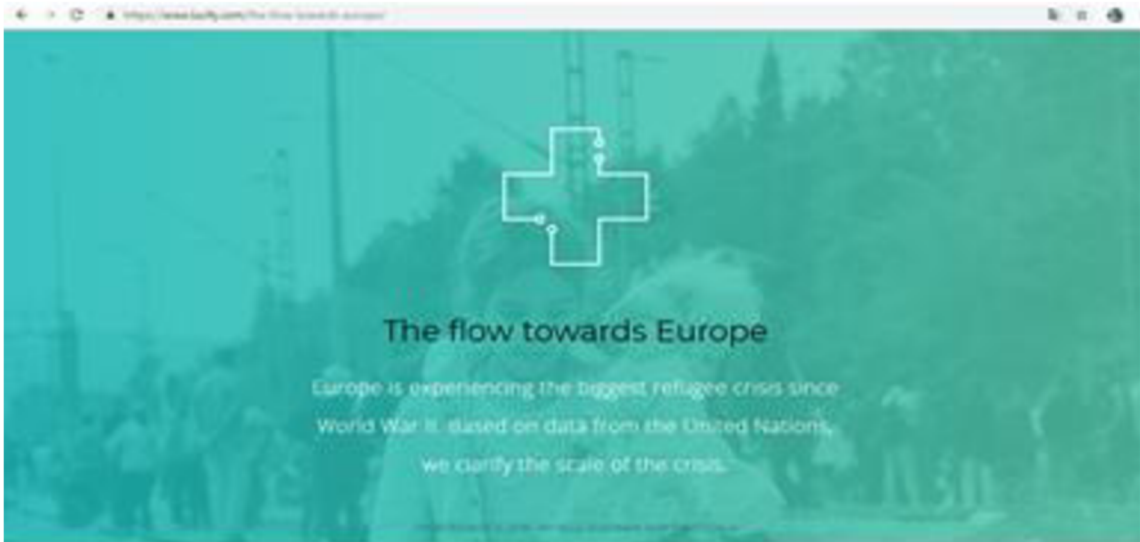
Neste recurso disponibiliza-se o *link* para o vídeo “The promise – Chris Cornell”, utilizado na quarta aula



Link: <https://www.youtube.com/watch?v=tEpwvvyrAJU>

Recurso Pedagógico 15

Neste recurso disponibiliza-se o *link* do site para estudo de caso sobre a crise dos refugiados, utilizado na quarta aula



Link: <https://www.lucify.com/the-flow-towards-europe/>

Recurso Pedagógico 16

Neste recurso pode visualizar-se o PowerPoint “(Ciber)Bullying”,
utilizado na quinta aula




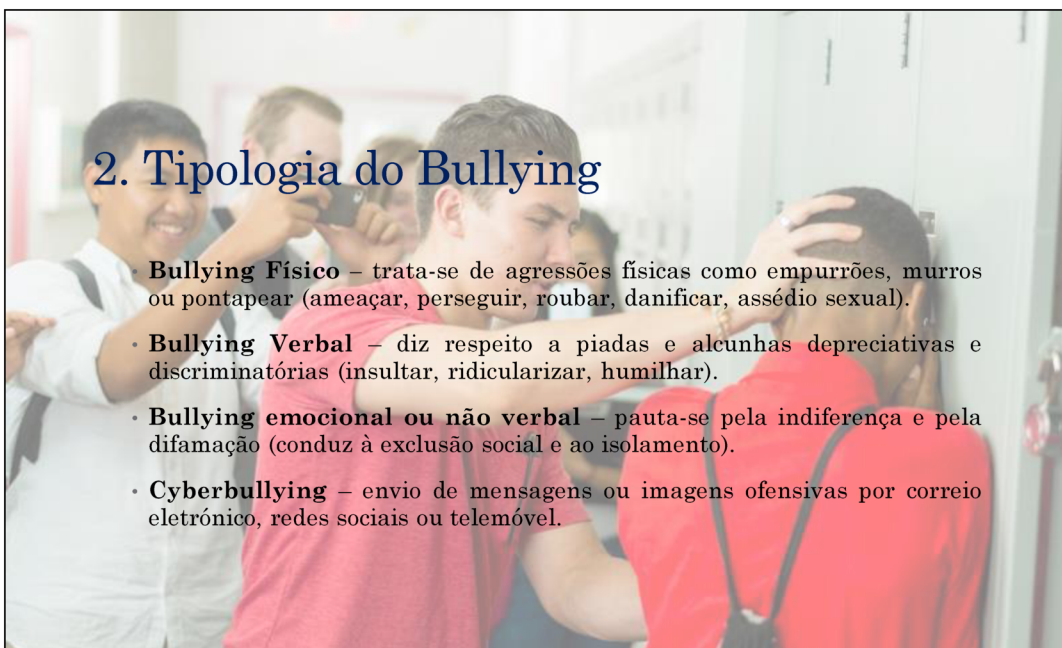
1. Bullying

- É o **comum conflito** em espaço escolar, que quando mal resolvido na mente dos jovens deixa graves **sequelas** a nível da sua **autoestima**, das suas **relações afetivas e sociais**, não só na infância e adolescência, como também na sua idade adulta.
- Uma criança ou jovem que é **vítima de bullying**, ou seja, que é provocada, intimidada, perseguida ou agredida com frequência pelo mesmo colega ou grupo de pares, tem **dificuldade** em se **defender** e **exteriorizar** as frustrações e traumas.

2

RM

A photograph showing a young girl in the foreground, wearing a plaid shirt, covering her face with her hands as if crying or feeling overwhelmed. In the background, a group of people, possibly students, are visible, some with their hands raised, suggesting a public or social setting.



2. Tipologia do Bullying

- **Bullying Físico** – trata-se de agressões físicas como empurrões, murros ou pontapear (ameaçar, perseguir, roubar, danificar, assédio sexual).
- **Bullying Verbal** – diz respeito a piadas e alcunhas depreciativas e discriminatórias (insultar, ridicularizar, humilhar).
- **Bullying emocional ou não verbal** – pauta-se pela indiferença e pela difamação (conduz à exclusão social e ao isolamento).
- **Cyberbullying** – envio de mensagens ou imagens ofensivas por correio eletrónico, redes sociais ou telemóvel.

3



Nova prática: sexting

- O termo sexting resulta das palavras 'sex' (sexo) e 'texting' (envio de SMS) e significa a troca de mensagens eróticas com ou sem fotos via telemóvel, chats ou redes sociais.
- As razões que levam o/a jovem a fazer isto:
 - Fornecer uma **“prova de amor”** pelo envio de fotos eróticas;
 - **Desejo de afirmar** audácia e autoconfiança exibindo o corpo de forma sedutora;
 - Solicitação do parceiro(a) para fazê-lo sob **chantagem emocional**;
 - **Ser convencido por alguém** a fazê-lo durante uma conversa online;

4

3. Agentes do Bullying



Vítima

- As vítimas de bullying são normalmente **consideradas fisicamente mais frágeis pelo agressor/a** (tímidas e com uma personalidade ansiosa).
- Têm muitas vezes uma **visão negativa de si**, com baixa autoestima agravada pelas críticas a que são sujeitas pelos seus pares ou por adultos.

Agressor

- O agressor/a (*bully*) pode ser uma criança ou jovem que **vive em contextos sociais agressivos e carenciados** e, como tal, reproduz os modelos retratados no seu quotidiano.
- O/a agressor/a pode igualmente ser um/a **jovem de estatuto social e económico elevado**, que poderá sentir que se encontra num patamar de superioridade em relação aos seus pares em contexto escolar, legitimado pela sua condição financeira.

3. Agentes do Bullying



Testemunha

- Os/as seguidores/as ou espetadores/as (testemunhas) normalmente são crianças ou jovens que **assistem aos episódios de provocação ou agressão** e tomam diferentes atitudes mediante os seus medos, aspirações ou frustrações.
- Por norma são jovens **inseguros**, com **pouca capacidade de emancipação**.

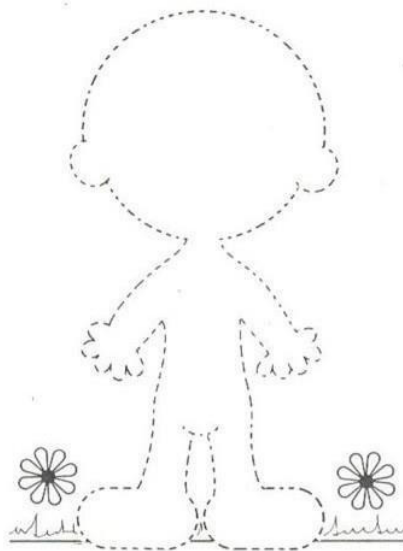
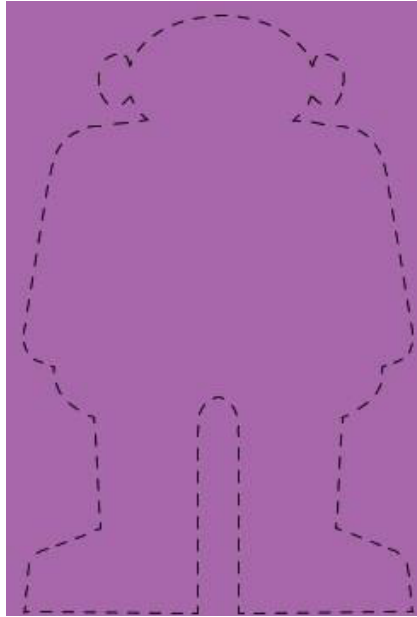


Stop Bullying



Recurso Pedagógico 17

Neste recurso podem visualizar-se o “Boneco Color” e o “Boneco Incolor”, utilizados na quinta aula



Recurso Pedagógico 18

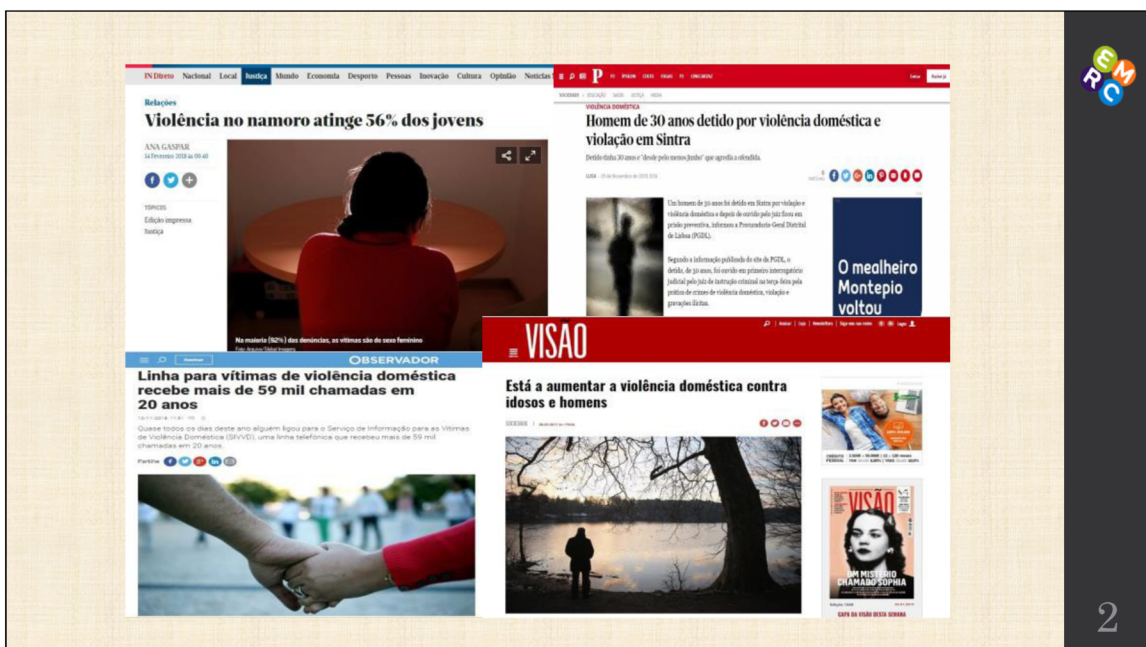
Neste recurso disponibiliza-se o *link* para o vídeo “Stop Bullying”,
utilizado na quinta aula



Link: <https://www.youtube.com/watch?v=d311jle3XfI>

Recurso Pedagógico 19

Neste recurso pode visualizar-se o PowerPoint “A violência nas relações humanas”,
utilizado na sexta aula



CNN Health • Food • Fitness • Wellness • Traveling • Life • Living
International Edition

Ireland criminalizes emotional abuse with new domestic violence law

By Kate Rex, CNN
© Updated 2018-04-17 02:28:14 (UTC), January 3, 2018

The New York Times

A 2017 vigil in Revere, Mass., called attention to domestic violence and honored victims killed by domestic abuse. Experts say one in four women, and one in seven men, have experienced severe physical violence by a partner.

John Tamacki/The Boston Globe, via Getty Images

RMZ

3

OBSERVADOR | ACC

[Início](#)
[Política](#)
[Economia](#)
[País](#)
[Mundo](#)
[Desporto](#)
[Fact Check](#)
[Cultura](#)
[Lifestyle](#)
[Auto](#)
[Opinião](#)
[Vídeos](#)
[Explicadores](#)
[Especiais](#)

[Em destaque](#)
[Orçamento do Estado](#)
[Acidentes e Desastres](#)
[Liga dos Campeões](#)
[Presidente Trump](#)

Doente ou em tourada? Médico afastado após queixas

INEM afastou o médico depois de vários casos em que recusou transportar doentes de helicóptero. No processo enviado à IGAS também há suspeitas de que trabalhava em mais que um sítio ao mesmo tempo.

Últimas

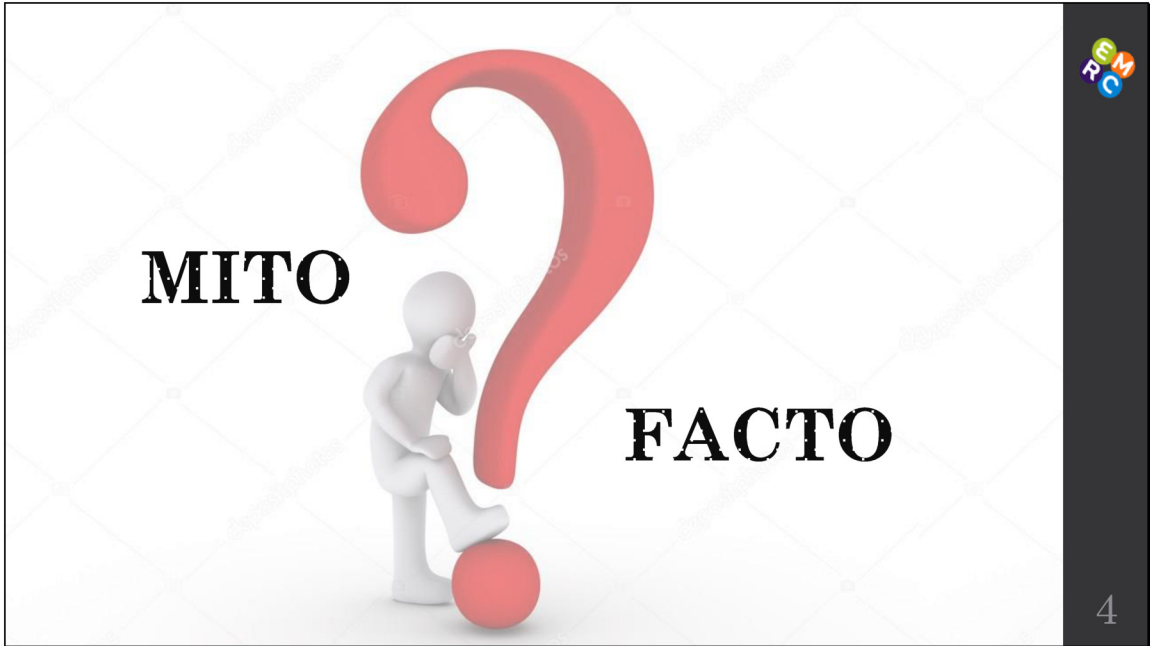
- 11:27 Xanana desafia oposição sobre Greater Sunrise
- 11:26 Dívida do SNS aumenta 51,6% em três anos
- 11:21 Governo quer limitar penhoras de contas bancárias
- 10:45 Pepe deve assinar pelo Porto esta terça-feira
- 10:27 Duarte Lima absolvido
- 10:19 O direito que todos temos em casa

CRIME
Duarte Lima absolvido
Há uma hora

JUSTIÇA
Falta de documentos impede prisão de Vara

Pub
Celebre os Saldos

À aguardar por trackadform.net...



1. Violência doméstica

- A **violência doméstica** abarca **comportamentos utilizados num relacionamento**, por uma das partes, sobretudo para controlar a outra. As pessoas envolvidas podem namorar, ser casadas ou não, ser do mesmo sexo ou não, viver juntas ou separadas.
- Violência doméstica envolve: **maus tratos físicos; maus tratos psíquicos; ameaça; coação; injúrias; difamação e crimes sexuais.**

2. Tipologia de violência doméstica

- **violência emocional:** qualquer comportamento do(a) companheiro(a) que visa fazer o outro sentir medo ou sentir-se inútil - ameaça; humilhação;
- **violência social:** qualquer comportamento que intenta controlar a vida social do(a) companheiro(a) - controlar a vida do outro;
- **violência física:** qualquer forma de violência física que um agressor(a) inflige ao companheiro(a) e provoque sofrimento;
- **violência sexual:** qualquer comportamento em que o(a) companheiro(a) força o outro a protagonizar atos sexuais que não deseja;
- **violência financeira:** qualquer comportamento que intente controlar o dinheiro do(a) companheiro(a) sem que este o deseje;
- **perseguição:** qualquer comportamento que visa intimidar ou atemorizar o outro;

3. Ciclo da violência doméstica



4. Vítimas da violência doméstica

Mulher

- Vulgarmente, as mulheres encontram-se em situações de violência doméstica pelo **domínio e controlo** que os seus agressores exercem sobre elas;

Crianças

- **Testemunhas de violência doméstica:** presenciar e ouvir os abusos infligidos sobre a vítima ou ver os sinais físicos;
- **Instrumentos de abuso:** um pai ou mãe agressor pode utilizar os filhos como uma forma de abuso e controlo;
- **Vítimas de abuso:** podem ser física e/ou emocionalmente abusadas pelo agressor;

Idosos

- A violência contra as pessoas idosas tem sido classificada em **diferentes tipos** – violência física; violência psicológica; violência sexual; violência económica ou financeira; **negligência; abandono;**

4. Vítimas da violência doméstica



Homem

- Experimentam **comportamentos de controlo**, são alvo de **agressões físicas e psicológicas**. Estes **receiam ser desacreditados e humilhados** por terceiros se denunciarem os casos de abuso.



11



Recurso Pedagógico 20

Neste recurso disponibiliza-se o *link* para o vídeo “Because I Love You”,
utilizado na sexta aula



Link: <https://www.youtube.com/watch?v=4JYyHa03x-U>

Recurso Pedagógico 21

Neste recurso disponibiliza-se o *link* para o vídeo “Slap Her”,
utilizado na sexta aula



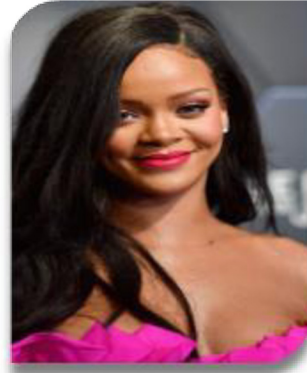
Link: https://www.youtube.com/watch?v=b2OckQ_mbiQ

Recurso Pedagógico 22

Neste recurso podem visualizar-se os “Cromos da dignidade”, distribuídos ao longo da lecionação para completar a caderneta de cromos



Cromo da Dignidade – Lionardo DiCaprio



Cromo da Dignidade – Rihanna



Cromo da Dignidade – Bono Vox



Cromo da Dignidade – Angelina Jolie



Cromo da Dignidade – Eva Longoria

Recurso Pedagógico 23

Neste recurso pode visualizar-se o jogo Kahoot “A dignidade da vida humana”,
utilizado na oitava aula

O conceito «dignidade» advém de que vocábulo latino?



59



Skip

0
Answers

<input type="radio"/> «dignitas»	<input type="radio"/> «carpe diem»
<input type="radio"/> «persona»	<input type="radio"/> «in vitro»

Quando falamos da dignidade humana estamos a dizer que
toda a pessoa merece:



59



Skip

0
Answers

<input type="radio"/> ser respeitada.	<input type="radio"/> ter um facebook.
<input type="radio"/> ser famosa.	<input type="radio"/> ser humilhada.

O que representa a dignidade da pessoa humana?



59



Skip

0
Answers



Um supremo valor ético da civilização moderna.



Uma teoria proposta por Albert Einstein.



Um boato sem fundamento.

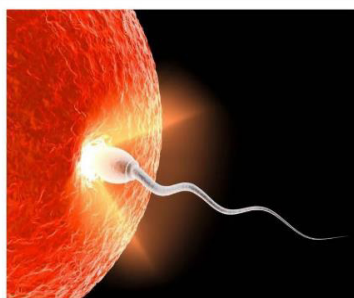


O novo smartphone da apple.

Na perspectiva religiosa quem é o autor da vida?



57



Skip

0
Answers



Eu



Deus



Big Bang




Pablo Vittar

Ainda na perspetiva religiosa, o ser humano recebeu a vida como?



120



Skip

0 Answers

▲ troca por Adão e Eva terem comido a maçã.

◆ surpresa de aniversário.

● dom inestimável.

■ dom a ser desrespeitado.

Segundo a perspetiva religiosa, a melhor maneira de agradecer a Deus o dom recebido é?



57



Skip

0 Answers

▲ Fazer insta stories com selfies originais.

◆ Cultivar e respeitar toda a manifestação de vida.

● Ir para a noite e chegar a casa de madrugada.

■ Cultivar e respeitar somente a minha vida.

A vida humana é?



58



Skip

0
Answers

um valor primordial.

a minha vida.

um valor menor.

um valor incomensurável.

As várias civilizações entendem que a vida humana é um dom...



58



Skip

0
Answers

...a respeitar e a preservar.

...apenas a preservar.

...apenas a respeitar.

...sem relevância.

Porque é que a humanidade elaborou códigos de conduta para defender a vida humana?



59



Skip

0
Answers



Em algumas situações a vida humana estava comprometida.



Por vezes o ser humano era agredido, violentado e negado.



Por vezes o ser humano acordava com enxaquecas.



Por vezes o ser humano distraía-se com as redes sociais.

O Juramento de Hipócrates é?



120



Skip

0
Answers



Um contrato entre um Homem e uma Mulher.



Um contrato entre o paciente e o médico.



Um juramento de assiduidade aos jogos de futebol.



Um juramento em que os médicos juram proteger a vida.

Qual a religião que professa: "Eu não desejo matar os meus professores, filhos, sogros..."



57



Skip

0
Answers

Hinduísmo.

Cristianismo (religião católica).

Cristianismo (religião de Cristiano Ronaldo).

Materialismo.

A doutrina budista proclama o respeito absoluto pela vida.
Qual é esta religião?



58



Skip


0
Answers

nenhuma religião.

Budismita.

Budismo.

Budaislamismo

Quem professa: "Quem matar uma pessoa será julgado como tivesse matado toda a humanidade!" 

Full Screen


58



Skip


0 Answers

<input type="checkbox"/> Donald Trump.	<input type="checkbox"/> Hinduísmo.
<input type="checkbox"/> Kim Jong-un.	<input type="checkbox"/> Islão.

Quem afirmou: "No homem brilha um reflexo da própria realidade de Deus." 

Full Screen

55



Skip


0 Answers

<input type="checkbox"/> O professor(a) de Moral.	<input type="checkbox"/> O meu pai.
<input type="checkbox"/> João Paulo II	<input type="checkbox"/> O meu tetravô.

Como se chama o homem, apresentado na aula, que lutou contra o racismo e xenofobia nos EUA?



57



Skip

0 Answers

<input type="checkbox"/> Martin Luther King	<input type="checkbox"/> Martinho Lutero
<input type="checkbox"/> Martin Luther Queen	<input type="checkbox"/> Marco Horácio (sem pescoço)

Que grupo diz respeito a atentados à dignidade humana?



58



Skip

0 Answers

<input type="checkbox"/> Estalinismo, Nazismo, Apartheid.	<input type="checkbox"/> Violência doméstica, Violência no namoro, Bullying.
<input type="checkbox"/> Preconceito, Xenofobia, Racismo.	<input type="checkbox"/> Desprezo e humilhação do outro.

O refugiado é...



57



Skip

0
Answers

qualquer pessoa que procura fugir aos conflitos e flagelos.

qualquer jovem que se refugia nas redes sociais.

qualquer pessoa que vai de casa até à escola.

qualquer jovem que foge da escola.

Quais são os principais países de entrada de refugiados na Europa?



59



Skip

0
Answers

Grécia e Itália.

Japão e França.

África e Ásia.

Portugal e Coreia do Norte.

Quais foram os países estudados por nós pelas políticas de anti-imigração?



58



Skip

0
Answers

▲ Hungria e Áustria.

◆ Síria e Iraque.

● Portugal e França.

■ Lisboa e Hong Kong.

O Bullying é...



58



Skip

0
Answers

▲ uma forma de tratar carinhosamente os meus colegas.

◆ um conflito comum em ambiente escolar.

● um modo de dialogar com os meus amigos e inimigos.

■ um conflito que provoca sequelas (baixa auto estima).

O Cyberbullying é...



53



Skip

0
Answers

fazer insta stories com o meu amigo no seu aniversários.

um modo de patinar na web.

enviar mensagens e imagens ofensivas informaticamente.

declarar amor ao meu crush pela web.

A violência nas relações humanas acontece...



58



Skip

0
Answers

entre extraterrestres.

entre seres humanos que se relacionam.


entre seres humanos que nunca nem se relacionam.

entre mim e o meu cão quando me chama para brincar.

O ciclo de violência doméstica é composto por três fases. Quais?



58



Skip


0 Answers

<input type="checkbox"/> Aumento de Stress; Ataque Violento; Lua-de-Mel	<input type="checkbox"/> Amor; Amor; Amor
<input type="checkbox"/> Aumento de Stress; Diálogo; Jantar feito pelo homem	<input type="checkbox"/> Tensão; Abraços; Ida ao shopping

Quem poderá ser vítima de violência doméstica?



57



Skip

0 Answers

<input type="checkbox"/> Mulher	<input type="checkbox"/> Criança
<input type="checkbox"/> Homem	<input type="checkbox"/> Idoso

Quem assistiu assiduamente às nossas aulas?



58



Skip

0
Answers



Professora Eugénia e Professora Isabel.



Professora Anita e Professora Eugénia.



Professora Isabel e Professora Eugénia.



Professora Leopoldina e Professora Eugénia.