

# Pastoral Catequética

revista de catequese e educação

## 5

### **EMRC - um valioso contributo para a formação da personalidade**

**Educação Moral e Religiosa Católica - Um valioso  
contributo para a formação da personalidade [7-16]**

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA

**Evangelização - Tarefa de ontem, hoje e sempre [19-25]**

FREI JOSÉ NUNES

**Contributos para uma hermenêutica cristã  
da cultura contemporânea [27-39]**

JOÃO DUQUE

**A cultura religiosa na escola [41-67]**

ALFREDO TEIXEIRA

**O conhecimento do fenómeno religioso [69-73]**

GUILHERME D'OLIVEIRA MARTINS

**Sobre as finalidades da EMRC [75-80]**

D. TOMAZ SILVA NUNES

**Educação moral e religiosa nas escolas católicas [83-87]**

D. ANTÓNIO BALTAZAR MARCELINO

**Os contextos pedagógicos e educativos da EMRC [89-96]**

ISABEL VILAÇA e VITOR CARMONA

**Uma perspectiva sobre o perfil do professor [97-123]**

JORGE AUGUSTO PAULO PEREIRA

**Pedagogia do catequista [127-140]**

IR. LOURDES GROSSO GARCIA

**A catequese da infância e adolescência em Portugal [141-147]**

P. JOSÉ CARDOSO DE ALMEIDA

## **Edição e Propriedade**

SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ

Contribuinte: 501104038

Campo Mártires da Pátria, 40 - 1150-225 LISBOA

Telef.: 21 885 12 85 Fax: 21 885 13 55

E.Mail: educacao-crista@sapo.pt

## **Director**

Augusto Manuel Arruda Cabral

## **Conselho de Redacção**

Tomaz Silva Nunes, Anacleto Oliveira, António Francisco dos Santos,  
António Marcelino, M<sup>a</sup> Helena Pereira, Cristina Sá Carvalho, Paulo Morgado, José  
Almeida

## **Sede da Redacção**

Campo Mártires da Pátria, 40 - 1150-225 LISBOA

## **Paginação e Montagem**

Ângela Baptista

## **Tiragem**

3200 exemplares

## **Condições de assinatura**

Número Avulso: 5 Euros

Assinatura Anual (3 números): 15 Euros

## **Ideografia**

Aristides Dourado

## **Nº de Registo**

124627

## **Impressão**

GRÁFICA ALMONDINA

Zona Industrial

2354-909 Torres Novas

## **Depósito legal**

221 724/05

*Esta revista encontra-se à venda em Livrarias Religiosas*

## Editorial

P. AUGUSTO CABRAL (\*)

À semelhança do que foi feito para a pastoral da catequese, este número cinco da “Pastoral Catequética”, vai ser dedicado, quase exclusivamente, ao estudo e comentário do documento base para a revisão dos programas e manuais da Pastoral Escolar, recentemente aprovado na Assembleia Plenária da Conferência Episcopal Portuguesa, com o título *Educação Moral e Religiosa Católica, um valioso contributo para a formação da personalidade*.

É um documento orientador, que estabelece os princípios e orientações para a revisão de programas, de metodologias e manuais, tendo em conta as rápidas e profundas transformações que se operam na cultura e no sistema educativo. Para além desta motivação primeira, tem este documento outros objectivos mais amplos: esclarecer, motivar e orientar todos quantos, directamente ou indirectamente, estão comprometidos e relacionados com a disciplina da Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC).

Define, com clareza, o lugar desta disciplina escolar na informação e formação cultural do ensino e como serviço à formação global dos alunos, apelando, por isso, à indispensabilidade da afirmação clara de direitos e obrigações consignados em lei e à criação das condições necessárias para a sua efectivação e cumprimento por parte das escolas e das instâncias do Estado, tendo em conta a sua significativa implantação em todas as escolas do País.

Enumera, bastante bem, as diferenças entre a EMRC e a catequese, que, infelizmente, muita gente confunde, e cuja confusão serve para justificar o facto de não optarem pela sua frequência, na Escola.

Traça o perfil do professor de EMRC e reconhecendo a dedicação e entrega de muitos, afirma que o seu carisma e o seu profissionalismo têm sido os factores decisivos, não só para enfrentar as dificuldades e resistências, mas também, em muitos casos, para a adesão e reconhecimento do valor da disciplina.

---

(\*) Director

Faz um elenco das finalidades a atingir por esta matéria curricular; aponta para uma pedagogia da cooperação, participação e pesquisa, de metodologia de projecto e interdisciplinaridade com o rigor científico das outras disciplinas.

É salientada a missão do professor de EMRC colocada no seu devido lugar e considerada a sua importância, ressaltando, o ser da pessoa do professor, mais do que aquilo que ele diz e faz. Infelizmente, afogados que estão com as modernas tecnologias, anda toda a gente preocupada com o “fazer” técnico ou metodológico próprio e específico da função docente. Esquece-se o fundamental e relega-se para segundo plano a formação humana, o estado pessoal, o próprio desenvolvimento e transformação dos futuros professores/ educadores. “A presença”, o estado pessoal dos professores/ educadores revela-se, cada vez mais, como um dos melhores recursos para a eficiência e fecundidade da intervenção pedagógica e educativa. Esta intervenção é uma actuação que começa, essencialmente, no “corporal”, “corpo a corpo”, mas temos de chegar ao “fazer um ser humano”, ao “formar cidadãos responsáveis, livres e felizes”, preparar todos para o diálogo fé-cultura” e “dar a todos o verdadeiro e último sentido da vida”, o que se pode conseguir no encontro interpessoal. E não há encontro sem presença, sem uma determinado estado de consciência, presença aberta que actua, expressa e se expressa no quotidiano da vida dum professor.

Para nos ajudar a reflectir, a diversos níveis e vertentes, sobre toda a competência desta problemática “Pastoral Catequética”, neste número cinco da sua existência, traz um elenco de pessoas competentes que, certamente, vão aguçar o apetite a todos os interessados em os aprofundar.

Assim, a nível de leituras em profundidade, podem apreciar:

- Frei José Nunes desenvolve “Evangelização, tarefa de ontem, hoje e sempre”;
- João Duque faz “Contributos para uma hermenêutica cristã da cultura contemporânea”;
- Alfredo Teixeira aprofunda “A cultura religiosa na escola”;
- Guilherme de Oliveira Martins analisa “O conhecimento do fenómeno religioso”;
- D. Tomaz da Silva Nunes expõe “Sobre as finalidades da educação moral e religiosa católica”.

A nível de perspectivas, podem entusiasmar-se com:

- D. António Marcelino elucida-nos sobre “A educação moral e religiosa nas escolas católicas”;

- Isabel Vilaça e Vítor Carmona relatam-nos “Os contextos pedagógicos e educativos da EMRC”;
- Jorge Paulo Pereira introduz-nos “Uma perspectiva sobre o perfil do professor”.

Para todos os que estão mais, directamente, ligados à catequese, publicamos neste número dois artigos: o primeiro sobre “A pedagogia da fé” da Irmã Lourdes Grosso e o segundo sobre “A catequese da infância e da adolescência em Portugal” do P. José Cardoso de Almeida.

Como estão a ver, é uma ementa muito rica, substanciosa e motivadora, tanto a nível dos autores como dos conteúdos.

A mesa está posta e convidativa.

Saboreemo-la com serenidade e alegria durante as próximas férias que desejamos sejam óptimas e reconfortantes para todos.



# **Educação Moral e Religiosa Católica**

## **Um valioso contributo para a formação da personalidade**

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA

### **Introdução**

1. A Educação é uma tarefa fundamental da sociedade. Dela depende, decisivamente, o desenvolvimento harmonioso e integral das crianças, dos adolescentes e dos jovens, e a qualidade do progresso da sociedade.

Porque está em causa a pessoa humana, razão de ser e objecto central da missão da Igreja, a Conferência Episcopal Portuguesa pronunciou-se sobre a Educação, num passado relativamente próximo, através de uma carta Pastoral, em que expôs o seu pensamento e convidou todos os parceiros educativos a conjugarem esforços para melhorar a Educação em Portugal<sup>1</sup>.

A Igreja Católica está presente nas múltiplas instâncias promotoras da Educação, onde, na fidelidade à sua missão específica, procura “proporcionar à pessoa a visão cristã do mundo, do homem e de Deus, e não se demitirá de continuar a oferecer, com total liberdade, propostas educativas”<sup>2</sup>.

A sua acção educativa reveste-se de múltiplas formas e realiza-se, em primeiro lugar junto da família, comunidade educativa por excelência. Além disso, realiza-se através das suas próprias instituições educativas, particularmente as escolas católicas, mas também, no empenhamento em instituições estatais e privadas.

Assume especial importância a presença institucional que a Igreja Católica tem oferecido à Escola, nomeadamente no plano do Ensino Religioso Escolar, que usufrui, entre nós, de uma longa e relevante tradição.

---

<sup>1</sup> Cf. Conferência Episcopal Portuguesa (2002). Carta Pastoral Educação, Direito e dever – missão nobre ao serviço de todos. Lisboa: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa.

<sup>2</sup> Ibid. n. 28.

Essa intervenção consubstancia-se na disciplina/área curricular disciplinar de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC), de carácter facultativo, que abrange os ensinamentos básico e secundário (do 1º ao 12º ano de escolaridade).

A Concordata de 2004 entre a Santa Sé e a República Portuguesa é o suporte jurídico fundamental que legitima a EMRC nos estabelecimentos de ensino público não superior. Em continuidade com o estabelecido na Concordata de 1940, a nova Concordata estabelece a obrigatoriedade de a República Portuguesa, no âmbito da liberdade religiosa e do dever de o Estado cooperar com os pais na educação dos filhos, garantir tal ensino sem quaisquer discriminações. Além disso, deve ser respeitado o carácter facultativo deste ensino e garantida a salvaguarda das competências da autoridade eclesiástica no respeitante à apresentação dos candidatos a professores e à definição de conteúdos a ministrar (cf. Artigo 19º).

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

Está em curso a revisão dos programas de EMRC e dos respectivos materiais de apoio para alunos e professores. Exigem-na as rápidas e profundas transformações que se operam na cultura e no sistema educativo.

Para o desempenho adequado desta tarefa, requer-se um texto-base de princípios e orientações sobre a EMRC. Essa é a motivação primeira da publicação do presente documento. Mas ele tem um alcance mais vasto, pois pretende esclarecer, motivar e orientar todos aqueles que, de diferentes modos e graus de responsabilidade, estão comprometidos com a disciplina de EMRC: professores; pais/encarregados de educação; alunos; responsáveis dos órgãos de gestão das escolas e dos agrupamentos; responsáveis das instâncias do Ministério da Educação; párocos e comunidades cristãs.



## **Influências dos ambientes cultural e de trabalho**

2. A crescente secularização da nossa sociedade, à semelhança do que em geral se passa em toda a Europa, tende a sublinhar a laicidade do Estado e a defender a privatização da religião, remetendo as suas expressões, incluindo as do cristianismo, para os espaços internos às instituições religiosas. Há uma justa laicidade do Estado, que consiste na sua neutralidade religiosa. “Mas neutralidade religiosa não pode significar que o Estado seja anti-religião, fazendo da laicidade uma espécie de credo, tornando-o num Estado confessional de sinal contrário.

(...) A prática da laicidade do Estado não deve supor a laicidade da sociedade”<sup>3</sup>.

Àquela tendência anda geralmente associada uma assinalável ignorância religiosa de que resultam resistências do sistema educativo à leccionação da EMRC: indiferentismo ou hostilidade, dificuldades na definição de horários e tentativas de diluição da natureza curricular desta disciplina.

3. As diferentes sensibilidades e formas de entendimento de quem assume cargos de gestão nas escolas e nos vários órgãos do Ministério da Educação e a diversidade de interpretações das leis que regulam os currículos escolares, tantas vezes eivadas de ambiguidades, são outros factores que geram um clima de forte contingência na organização e desenvolvimento da EMRC. A situação complica-se, quando se emitem disposições legais que quebram a continuidade com as anteriores, sem que estas sejam revistas.

Torna-se indispensável a afirmação clara de direitos e de obrigações consignados em lei. Mas esta, só por si, não basta. Compete às escolas e outras instâncias do Estado criar as condições necessárias para a sua efectivação e cumprimento, o que, infelizmente, nem sempre se tem verificado, designadamente no respeitante à leccionação da EMRC no 1º ciclo do ensino básico.

## **Uma disciplina com implantação significativa**

4. Por outro lado, verifica-se que há na sociedade e na escola uma crescente necessidade de valores hierarquizados, que pautem a vida, e uma procura de transcendência e de religiosidade, sem os quais a vida

---

<sup>3</sup> Conferência Episcopal Portuguesa (2000). Carta Pastoral A Igreja na sociedade democrática. Lisboa: Secretariado Geral do Episcopado, n. 11.

perde horizontes, confina-se ao imediatismo das situações quotidianas, torna-se efémera e conduz a uma sociedade vazia de sentido.

Neste ambiente cultural, a EMRC desenvolve um trabalho importante e está significativamente implantada em todos os tipos de escolas: estatais, particulares e cooperativas, incluindo a escola católica.

É de salientar, particularmente, o elevado número de escolas estatais onde esta disciplina se impôs. Têm contribuído para tal, entre outros factores: a competência, o empenho e a dedicação dos respectivos professores; o pedido e apoio das famílias, conscientes dos seus direitos; a abertura e o reconhecimento da parte de Conselhos Executivos e de outros órgãos responsáveis das escolas; e o cuidado pastoral dos Bispos e das instâncias diocesanas responsáveis por este sector.

Face às dificuldades e resistências apresentadas, em muitíssimos casos o que mais leva a aderir a esta disciplina é o carisma e o profissionalismo do professor, factor que, na prática, prevalece sobre o reconhecimento do valor da disciplina para a formação dos alunos.

### **Os professores de Educação Moral e Religiosa Católica**

5. Merecem, por isso, uma atenção especial os professores de EMRC. Propostos pelos Bispos Diocesanos e nomeados pelo Ministério da Educação, devem ser criteriosamente escolhidos, tendo em conta as condições legais de qualificação científica e pedagógica, o jeito e o gosto pela missão educativa, a capacidade de relação e de integração escolar, o equilíbrio e a maturidade humana, o testemunho de uma vida cristã coerente e comprometida eclesialmente, a disposição para assumir as orientações diocesanas e nacionais neste domínio do ensino.

Compete aos responsáveis pela coordenação da EMRC, sobretudo no plano diocesano, acompanhar e apoiar os professores, promover a sua formação permanente e proceder à avaliação da qualidade da actividade docente.

Mas não basta assegurar requisitos iniciais. Cada professor deve sentir-se responsável pelo empenho no progresso da sua própria qualificação, no aperfeiçoamento do seu ensino, na coerência do testemunho cristão e na fidelidade à Igreja.

## Ao serviço da educação integral dos alunos

6. O contributo da EMRC para o desenvolvimento das crianças, dos adolescentes e dos jovens, parte do reconhecimento da “componente religiosa como factor insubstituível para o crescimento em humanidade e em liberdade”<sup>4</sup>. Nessa perspectiva, a EMRC ajuda a amadurecer as interrogações sobre o sentido da vida e mostra que “o Evangelho de Cristo oferece uma verdadeira e plena resposta, cuja fecundidade inexaurível se manifesta nos valores de fé e de humanidade, expressos pela comunidade crente e arraigados no tecido histórico e cultural das populações da Europa”<sup>5</sup>.

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

A EMRC tem, pois, um alcance cultural e “um claro valor educativo”. Orienta-se para “formar personalidades ricas de interioridade, dotadas de força moral e abertas aos valores da justiça, da solidariedade e da paz, capazes de usar bem a própria liberdade”<sup>6</sup>.

A EMRC é, por isso, oferecida a todos os alunos, independentemente da sua diversidade de crenças e opções religiosas: com fé católica ou outra, em situação de procura, indiferentes ou descrentes. Esta diversidade corresponde à situação das famílias que solicitam o apoio da EMRC: se umas desejam que a componente religiosa integre a formação dos seus filhos, outras há que se interessam somente pela sua informação e formação moral e cultural.

À confiança e expectativa das famílias e dos alunos há-de corresponder, por parte dos professores, dos responsáveis das escolas, do Ministério da Educação e da Igreja, a integral fidelidade à especificidade da EMRC.

---

<sup>4</sup> João Paulo II (15.04.1991). Conhecer o património do cristianismo e transmiti-lo de maneira autêntica. Discurso aos participantes no Simpósio Europeu sobre o Ensino da Religião Católica na Escola Pública. In *L'Osservatore Romano*, ed. semanal em português, n. 16, 21.04.1991.

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> *Ibid.*

## **Responsabilidade da comunidade cristã**

7. O empenho no desenvolvimento e na implantação da EMRC requer o esforço insubstituível dos professores, mas é tarefa de toda a comunidade cristã, com especial destaque para o papel dos pais e dos párocos.

Os pais são os primeiros educadores. “A primeira responsabilidade educativa dos pais é irrenunciável e inalienável”. Por isso, têm “o direito e o dever de escolher o projecto educativo para os seus filhos, na medida do possível e dentro de uma pluralidade de ofertas”<sup>7</sup>. Devem, pois, estar conscientes da importância da dimensão religiosa para a educação integral dos filhos, responsabilizar-se pela sua inscrição em EMRC ou sensibilizar os filhos para o fazerem e empenhar-se, individualmente ou em associação, para que a Escola a ofereça em condições normais de acessibilidade.

Em conjugação com os pais, os párocos, como pastores das comunidades, têm uma missão formativa, que inclui o esclarecimento e a sensibilização das comunidades cristãs para o lugar e a importância da EMRC, o incentivar a inscrição na mesma e a articulação e colaboração com os professores de EMRC das escolas da sua área pastoral.

Dos professores espera-se, também, o estabelecimento do diálogo e da colaboração com os pais e com os responsáveis das comunidades cristãs, tendo em vista o esclarecimento, a responsabilização e a colaboração mútua.

No plano institucional, urge intensificar o diálogo e a cooperação entre a Igreja e o Estado, a fim de clarificar orientações e assegurar a legislação correspondente.

## **Catequese e Educação Moral e Religiosa Católica**

8. A Catequese e a EMRC não são actividades em alternativa: “A relação entre o ensino religioso escolar e a catequese é uma relação de distinção e complementaridade”<sup>8</sup>. Cada uma delas tem a intencionalidade própria do seu espaço de intervenção. Por isso, a Catequese não deve transformar-se numa aula e vice-versa.

---

<sup>7</sup> Conferência Episcopal Portuguesa (2002). Carta Pastoral Educação, Direito e dever – missão nobre ao serviço de todos. Lisboa: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, n. 16.

<sup>8</sup> Congregação para o Clero (1998). Directório Geral da Catequese. Secretariado Nacional da Educação Cristã, n. 73. (Texto típico português-Copyright 1997).

Certa confusão entre Catequese e EMRC conduz, frequentemente, a uma maior sensibilidade de muitos pais por aquela em detrimento desta, com consequências negativas para a matrícula em EMRC.

A Catequese “tem em vista transmitir a Palavra de Deus que revela o Seu desígnio de salvação realizado em Jesus Cristo de modo a despertar a fé e a conversão ao Senhor e a viver em comunhão com Ele”<sup>9</sup>. Pretende formar e educar discípulos de Cristo pelo amadurecer da fé inicial, de modo a que vivam numa comunhão íntima com Ele. Isso supõe o ensino orgânico e sistemático da doutrina cristã e “o testemunho vivo de uma comunidade cristã”<sup>10</sup>, na qual o catequizando se insere progressivamente.

A EMRC tem uma natureza diferente da Catequese, quanto às finalidades, aos destinatários e aos conteúdos. Além disso, exerce-se num ambiente também diferente.

Situada na escola, a EMRC insere-se nas suas finalidades, utiliza os seus métodos e tem uma especificidade própria: “O que confere ao ensino religioso escolar a sua característica peculiar é o facto de ser chamado a penetrar no âmbito da cultura e de se relacionar com os outros saberes”<sup>11</sup>.

A EMRC tem em vista a formação global do aluno, que permita o reconhecimento da sua identidade e, progressivamente, a construção um projecto 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.

### **Educação Moral e Religiosa Católica: um serviço prestado à Escola**

9. A Escola tem uma função educativa. Transmite o património científico, cultural, ético, estético e artístico, com vista à assimilação sistemática e crítica da cultura e à aquisição de competências para o prosseguimento dos estudos ou para a inserção no mundo do trabalho. A própria convivência humana que a Escola proporciona é um forte potencial de conhecimento pessoal e de integração social.

---

<sup>9</sup> João Paulo II. Exortação Apostólica *Catechesi Tradendae*, nn. 5 e 6, cit. in Conferência Episcopal Portuguesa (2005). Para que acreditem e tenham a vida. Orientações para a catequese actual. Fátima: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, n. 2.

<sup>10</sup> Conferência Episcopal Portuguesa. *Ibid.*, n. 2.

<sup>11</sup> Congregação para o Clero (1998). Directório Geral da Catequese. Secretariado Nacional da Educação Cristã, n. 73. (Texto típico português-Copyright 1997).

A EMRC interessa à Escola e, designadamente, à escola estatal. 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. Ao mesmo tempo, a EMRC é um alerta para referência a estas dimensões que as outras disciplinas, as actividades da escola e o próprio projecto educativo são chamados, também, a contemplar.

Na escola católica, a EMRC reveste-se de uma importância acrescida, dada a íntima relação com as suas finalidades e o contributo indispensável que presta à concretização do seu projecto educativo, uma vez que este se inspira no Evangelho e se orienta num duplo sentido: (1) de fornecer aos jovens os instrumentos cognoscitivos, indispensáveis na sociedade actual, que privilegia quase exclusivamente os conhecimentos técnicos e científicos; (2) e, especialmente, de lhes proporcionar uma sólida formação cristã<sup>12</sup>.

Orientando-se pelos mesmos programas e prescrições metodológicas, poderá, no entanto, aprofundar esse estudo e, ainda, articulá-lo com um programa de pastoral escolar.

### **Finalidades da Educação Moral e Religiosa Católica**

10. O aluno que frequente, com continuidade, a EMRC deverá conseguir alcançar as seguintes grandes 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;

---

<sup>12</sup> Congregação da Educação Católica (dos Seminários e dos Institutos de Estudos) (1998). *A Escola Católica no limiar do terceiro milénio*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, nn. 8 e 10 (texto original publicado em 1997).

- 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.

### **Um ensino com rigor**

11. Para atingir aquelas finalidades “é, pois, necessário que o ensino religioso escolar apareça como uma disciplina escolar, com a mesma exigência de sistematização e rigor que têm as demais disciplinas. Deve apresentar a mensagem e o acontecimento cristão com a mesma seriedade e profundidade com que as outras disciplinas apresentam os seus saberes”<sup>13</sup>.

Nesse sentido, a EMRC tem usado um método que proporciona uma pedagogia cooperativa de participação e pesquisa e se desenvolve em três fases:

- (1) reflexão e partilha sobre a experiência humana;
- (2) aprofundamento teórico, com base na Sagrada Escritura, na tradição cristã e nos dados das ciências;
- (3) síntese e prática de vida.

Tendo em vista a necessidade de munir os professores e os alunos de EMRC de materiais didácticos que acompanhem os programas, estão publicados em plano nacional os manuais para o aluno e os guias para o professor (um de cada, por ano).

### **Necessidade de revisões**

12. A avaliação da experiência de cerca de quinze anos de aplicação dos actuais programas de EMRC e dos respectivos manuais, permite-nos sublinhar a importância que têm tido para a dignificação da EMRC e para os bons resultados da sua leccionação.

Por outro lado, as mudanças culturais e do sistema educativo referidas no ponto 1 impõem que se introduzam algumas alterações. Para assegurar a qualidade da EMRC, deve proceder-se a uma revisão cíclica dos programas e a um enriquecimento constante dos materiais de apoio.

---

<sup>13</sup> Congregação para o Clero (1998). Directório Geral da Catequese. Secretariado Nacional da Educação Cristã, n. 73 (texto típico português-Copyright 1997).

Em conclusão, esperamos que o presente documento constitua um ponto de referência que estimule e ajude a levar por diante, no diálogo profícuo e com empenho e interesse renovados, a missão de contribuir para a formação da personalidade dos nossos educandos, pela descoberta do projecto de Deus sobre a pessoa, a vida humana e a sociedade.

A Nossa Senhora, confiamos os desafios e as responsabilidades do presente. Ela, que veneramos como “Sede de Sabedoria”, nos ensinará os melhores caminhos que devemos percorrer nesta nova etapa da Educação Moral e Religiosa Católica em Portugal.

Fátima, 27 de Abril de 2006



# Leituras



# **Evangelização**

## **Tarefa de ontem, hoje e sempre**

FR. JOSÉ NUNES, OP (\*)

Pode dizer-se, com verdade, que a evangelização é uma tarefa co-natural à própria Igreja. Sem a evangelização, a Igreja perderia a sua razão de ser, justamente porque deixaria de ser a continuadora da missão de Jesus. Nesse sentido, usando mais este ou aquele método, privilegiando mais este ou aquele destinatário, desenvolvendo-se mais neste ou naquele sector, a evangelização foi, é e será sempre uma tarefa essencial da Igreja, quiçá mesmo a sua prioridade em todos os tempos e lugares.

### **1. Pano de fundo bíblico da evangelização**

A primeira pergunta que nos poderíamos colocar é esta: afinal, o que é evangelizar? Ora o Novo Testamento indica-nos algumas pistas importantes. A raiz da palavra em questão é o grego 'en angelion' (*evangelho*), que significa 'boa notícia'. Evangelizar, portanto, será sempre, e basicamente, pregar o evangelho, isto é, dar conta de uma boa notícia.

Jesus, realmente, evangelizou, no sentido de que, ao pregar o Reino de Deus, trouxe ao ser humano uma maravilhosa notícia: a de que Deus é infinitamente bom, é Pai de todos os homens, perdoa as suas infidelidades e não castiga, propõe-lhes um caminho de felicidade pela prática do amor, amizade, perdão, reconciliação, honestidade, justiça, inter-ajuda...e está presente em todo o homem e mulher para os auxiliar e acompanhar neste projecto! De facto, que melhor notícia pode haver?

A forma como Jesus pregou o Reino de Deus (a forma como 'evangelizou') foi claramente a do uso das palavras e de obras poderosas que selavam

---

(\*) Sacerdote. Doutorado em Teologia, docente de Teologia Pastoral na Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa. Actual provincial dos dominicanos de Portugal e Angola

essas palavras. Ao olharmos, por exemplo, para o cap.1 do Evangelho de Marcos, logo verificamos que Jesus começa a pregação oral do Reino, pedindo uma conversão de vida, mas logo em seguida mostra que quer a vida plena para todos, curando um enfermo. Na estrutura do Evangelho de Mateus temos algo de semelhante: ao iniciar a sua vida pública, Jesus começa por fazer um grande discurso (o chamado Sermão da Montanha, nos capítulos 5-6-7) mas logo em seguida vai fazer uma série de milagres (capítulos 8-9-10) que verdadeiramente realizam as palavras de vida antes enunciadas.

As palavras de Jesus que constituem Boa Nova são essencialmente a da proposta do amor sem limites, o qual exige serviço, compreensão, perdão, reconciliação, e que conduz à fraternidade universal. As suas obras que constituem grande e maravilhosa notícia são todo o tipo de milagres de que falam os evangelhos: físicos e espirituais, domínio da natureza, re-integração de pessoas, vivificações, ...

No seguimento de Jesus, também a Igreja primitiva viveu uma experiência impressionantemente rica e diversificada de evangelização. Esta tarefa tornou-se mesmo na sua prioridade e daí S. Paulo considerar e propor que os ministérios eclesiais mais importantes são os relativos à evangelização: apóstolos, profetas e mestres ou doutores (I Cor.12,28). Mas quando olhamos para o livro dos Actos dos Apóstolos, deparamo-nos realmente com um movimento extraordinário de evangelização, onde todos e cada um dos cristãos se sente responsável, para além do testemunho de vida comunitária já em si altamente evangelizador (Act.2,47).

Para os primeiros cristãos, dessas eras apostólica e pós-apostólica, evangelizar era falar de Jesus e da sua vida/projecto/mensagem. Essa pregação inicial era bem reduzida, era como que o anúncio dum pequeno núcleo essencial da fé (ao qual se chamava 'querigma'). O querigma refere-se, pois, ao verdadeiramente essencial e irrenunciável sobre Jesus: «Ele, e só Ele, é o caminho, a verdade e a vida; Jesus passou na terra fazendo o bem; Deus ressuscitou-O; não existe na terra outro nome no qual possamos ser salvos»!

Esse anúncio entusiasmante de Jesus, para além de breve e com aquele conteúdo acima referido, é feito essencialmente através da seguinte estrutura: parte-se de uma circunstância concreta da vida (ou a festa do Pentecostes,

ou o encontro com um doente, ou a cultura dos atenienses, etc.), em seguida faz-se a breve apresentação/proposta da pessoa de Jesus e, finalmente, apela-se à conversão (que, caso seja aceite, conduz ao baptismo).

Um último elemento importante a destacar nesses relatos de evangelização dos primeiros cristãos seria o do respeito pela cultura, mentalidade e linguagem dos destinatários. Para os apóstolos Pedro e Paulo é muito claro que aos judeus se fala de uma maneira (procurando, por exemplo, fazer ver que Jesus é o Messias já anunciado pelos profetas em que eles acreditam e todos os sábados lêem nas Sinagogas) e aos pagãos (não-judeus) se fala de outra maneira completamente distinta (procurando demonstrar, por exemplo, que o deus em quem acreditam e que é criador e dá as chuvas para as sementeiras é, afinal, o Pai de Jesus Cristo e de todos os homens).

## 2. Evangelizar hoje

Evangelizar hoje, como sempre, é fazer uma aproximação a Jesus e ao seu projecto de vida. Trata-se de uma tarefa muito abrangente em que, finalmente, todos os homens e mulheres da terra estão implicados, ainda que a distintos níveis. Mas a evangelização diz respeito, realmente, a todos, todas as pessoas podem e devem ser consideradas destinatárias do processo evangelizador. Neste sentido, poderíamos considerar três grandes grupos destinatários da evangelização<sup>1</sup>.

Um primeiro grupo seria o que se refere a pessoas e comunidades cristãs com estruturas eclesiais adequadas onde se justifica o aprofundamento da fé e o necessário despertar para a missão universal. Evangelizar, aqui, significa fazer boa catequese, cuidar da pregação homilética, realizar cursos bíblicos-teológicos, etc., pensando justamente em cristãos e comunidades com uma fé mais ou menos amadurecida mas que busca sempre um maior aprofundamento.

Um segundo grupo seria aquele que representam os inúmeros baptizados que perderam o sentido vivo da fé ou já não se reconhecem como membros da Igreja, levando uma vida à margem de Cristo e do seu Evangelho. É o conjunto dos cristãos, sobretudo nos espaços das velhas cristandades,

---

<sup>1</sup> Cf. J.RAMOS - *Teologia Pastoral*, BAC, Madrid 1995, pp.237-238.

que carece de um 'Nova Evangelização', já que foram batizados mas nunca foram verdadeiramente evangelizados.

E o terceiro grupo de destinatários da evangelização é aquele que consideramos, habitualmente, como o da 'missão ad gentes': pessoas não-cristãs, no sentido de que não ouviram sequer falar de Jesus nem foram batizadas; povos, grupos humanos, contextos sócio-culturais onde Cristo e o seu Evangelho não são conhecidos ou faltam ainda comunidades cristãs maduras.

Fácil será concluir, a partir da consideração destes três grupos destinatários da evangelização, que entre o primeiro e os dois últimos há diferenças significativas e tendo estas características que os assemelham muitíssimo. De facto, entre 'nova evangelização' e 'missão ad gentes' (que representam a imensa maioria da humanidade) existem alguns traços comuns que é útil destacar<sup>2</sup>: uma referência ao 'negativo', no sentido de que se trata de *não* evangelizados ou *não* batizados; uma espiritualidade do êxodo, já que é necessário a Igreja, os cristãos, saírem dos seus espaços habituais para irem ao encontro daqueles que (quase) nunca vêm até si; um anúncio explícito de Jesus Cristo e do seu Evangelho (já que se trata de pessoas que por um motivo ou outro O desconhecem em profundidade ou por completo); a necessária proposta de conversão com início de uma experiência eclesial comunitária e séria ou a entrada na Igreja (pelo baptismo).

Por tudo isso, creio bem que a definição que João Paulo II deu um dia para a tarefa da 'nova evangelização' pode também servir, na sua intencionalidade, para a grande tarefa da 'missão ad gentes'. É o que procurarei verificar no ponto seguinte.

### **3. Exigências fundamentais da evangelização querigmática**

João Paulo II definiu a 'nova evangelização' como uma evangelização nova no seu ardor, nos seus métodos e nas suas expressões. Quanto ao ardor, naturalmente que se reafirma, por outras palavras, aquela necessidade de êxodo ou do partir que mais acima destacávamos; trata-se do zelo apostólico no ir ter com o outro ao qual queremos dar um tesouro que,

---

<sup>2</sup> Cf. meu artigo em: *Actas do Simpósio sobre a Missionação*, ed. OMP, Lisboa 2004, p.10-12.

embora em vasos de barro, possuímos – o Evangelho de Jesus. No que toca às novas expressões, certamente que este tipo de evangelização se destina ao criar de novas formas de vida cristã, de liturgia, de espiritualidade, justamente porque se respeita o ser e a cultura daqueles que recebem o Evangelho e o hão-de assumir criativamente nas suas vidas; poderíamos dizer que se trata de aceitar que apareçam novos cristianismos! Neste momento, porém, preferiria sublinhar a importância e o carácter imprescindível de novos *métodos* nas práticas actuais de evangelização. Sem novos métodos, sem novas linguagens, sem novas mentalidades, é a própria evangelização que perderá toda a eficácia, ficando a descoberto toda uma inadequação entre as boas intenções e algumas boas iniciativas pastorais e os resultados efectivos dessas mesmas acções<sup>3</sup>.

Uma primeiríssima anotação a este respeito seria a do tipo de linguagem a utilizar na tarefa evangelizadora: uma partilha efectiva com a linguagem, as técnicas e a mentalidade dos destinatários da evangelização requer, hoje, um distanciamento claro face à habitual linguagem religiosa que caracterizou e caracteriza muitos dos discursos intra-eclisiais.

S. Paulo, em Atenas (Act.17), falou a partir das crenças religiosas e das sensibilidades estético-poéticas dos atenienses, não a partir da sua linguagem e quadro de pensamento judeo-cristão! Nesse sentido, a ‘palavra’ poderá e certamente continuará a ser válida, unicamente se exigindo a utilização de um mesmo código entre emissor e receptor sob pena de não haver, de facto, comunicação (...ou, neste caso, evangelização): «Sim, a pregação, a proclamação verbal de uma mensagem, permanece sempre como algo de indispensável. Nós sabemos bem que o homem moderno, saturado de discursos, se mostra muitas vezes cansado de ouvir e, pior ainda, como que imunizado contra a palavra. Conhecemos também a opinião de numerosos psicólogos e sociólogos que afirmam ter o homem moderno ultrapassado já a civilização da palavra, que se tornou praticamente ineficaz e inútil; hoje em dia está-se na civilização da imagem. Estes factos deveriam, como é óbvio, levar-nos a por em prática, na transmissão da mensagem evangélica, os meios modernos criados por esta civilização (...) O cansaço que hoje provocam tantos discursos ociosos, e a actualidade de muitas outras

---

<sup>3</sup> Questão que já Paulo VI se punha na *Evangelii Nuntiandi*, 4: «Que eficácia tem nos nossos dias a energia escondida da Boa Nova, capaz de interpelar profundamente a consciência do Homem?» (1975).

formas de comunicação não devem no entanto diminuir a permanente validade da palavra, nem levar a perder a confiança nela. A palavra continua a ser sempre actual, sobretudo quando ela for portadora da força divina»<sup>4</sup>.

Em segundo lugar, e assim como em Jesus verificámos o anúncio do Reino feito por palavras e obras, também aqui e agora deveríamos sublinhar a importância do testemunho em toda a obra evangelizadora. A este respeito, a segunda parte da recente encíclica do Papa Bento XVI é bem elucidativa: a evangelização da Igreja passa por um infinito número de obras de amor e caridade<sup>5</sup>. De facto, «suponhamos um cristão ou um punhado de cristãos que, no seio da comunidade humana em que vivem, manifestam a sua capacidade de compreensão e de acolhimento, a sua solidariedade nos esforços de todos para tudo aquilo que é bom e nobre. Assim eles irradiam, de um modo absolutamente simples e espontâneo, a sua fé em valores que estão para além dos valores correntes, a sua esperança em qualquer coisa que não se vê e que não seria capaz sequer de imaginar. Por força deste testemunho sem palavras, os cristãos fazem aflorar no coração daqueles que os vêem viver, perguntas indeclináveis: porque é que eles são assim? Porque é que eles vivem daquela maneira? O quê ou quem os inspira? Porque estão connosco? Um semelhante testemunho constitui já proclamação silenciosa, mas muito valorosa e eficaz, da Boa Nova. Nisso há já um gesto inicial da evangelização»<sup>6</sup>.

Finalmente, haveria que destacar-se ainda o *diálogo* como forma de praticar toda a comunicação da Boa Nova evangélica. Se é verdade que em séculos passados a Igreja chegou a querer impor pela força a sua verdade e condenando todos os que a ela ficavam marginais – «fora da Igreja não há salvação» ... –, hoje é perfeitamente claro que a Igreja apenas propõe aquilo que acredita ser o maior bem para todo e qualquer homem ou mulher de todo o tempo e lugar: Jesus e o seu evangelho. Nesse sentido, e bem na linha de toda uma postura dialogal entre igreja e mundo que o concílio Vaticano II advogara, dois documentos recentes do magistério se pronunciam pela evangelização em profundo e respeitoso diálogo: refiro-me ao documento «Diálogo e Missão», do Secretariado para os não-cristãos (de 1984) e ao

---

<sup>4</sup> Paulo VI, *Evangelii Nuntiandi* 42. Sem qualquer traição ao espírito do texto, hoje poderíamos substituir a expressão 'civilização da imagem' por 'civilização informática'.

<sup>5</sup> Cf. Bento XVI, *Deus caritas est*, 19-42.

<sup>6</sup> Paulo VI, *Evangelii Nuntiandi*, 21.



documento «Diálogo e Anúncio», do Conselho Pontifical para o diálogo inter-religioso e da Congregação para a Evangelização dos povos (de 1991).

Assim, a obra da evangelização seria hoje balizada, necessariamente, por estes métodos de adaptação, testemunho e diálogo respeitoso. Sem esquecer, evidentemente, que o Espírito Santo é e será sempre o principal sujeito da missão eclesial.



# Contributos para uma hermenêutica cristã da cultura contemporânea

JOÃO DUQUE (\*)

O único consenso de que poderíamos partir, possivelmente, numa leitura sumária da cultura contemporânea é que se trata de uma grandeza especialmente complexa. Qualquer cultura o é, sem dúvida, assim como o é o próprio fenómeno cultural, como tal. Mas a cultura que nos é dado habitar, pelo menos no contexto dito ocidental e denominado frequentemente como «modernidade tardia» ou mesmo «pós-modernidade», possui uma complexidade própria, herdeira de uma longa história e, sobretudo, da complexidade própria do trajecto moderno. Por isso, fazer uma hermenêutica completa dessa cultura seria completamente impossível. O que pretendo, aqui, é simplesmente esboçar alguns contributos para essa leitura, assumidamente com a intenção de que ela possa ser fértil ao nível de propostas pastorais condizentes. Nesse sentido, proponho uma dupla ordem de considerações: em primeiro lugar, traçarei o esboço das ambiguidades que parecem marcar a nossa situação cultural; em segundo lugar, lançarei algumas sugestões pastorais de «resposta» aos desafios lançados por aquelas ambiguidades.

## 1. Ambiguidades

Uma leitura cristã de qualquer contexto cultural nunca poderá ser «a preto e branco», nem poderá de modo nenhum reduzir uma cultura a algo simplesmente oposto ou idêntico ao cristianismo. A relação é muito mais dinâmica e mesmo difusa, implicando um processo infindo de discernimento, que resulta sempre em apreciações positivas e negativas, com correspon-

---

(\*) Licenciatura em Teologia, pela Faculdade de Teologia (Braga) da UCP. Pós-graduação em Teologia e Filosofia, na Philosophisch-Theologische Hochschule Sankt Georgen, Frankfurt. Doutoramento em Teologia Fundamental Desde 2002, Professor Associado na Faculdade de Teologia da UCP; Professor convidado na Faculdade de Ciências Sociais (Braga), na Escola das Artes (Porto) da UCP e no Instituto Teológico Compostelano (da Universidade Pontifícia de Salamanca). Casado, pai de dois filhos.

dentes aprovações e condenações. É o próprio cristianismo, nas suas diferentes configurações históricas, é necessariamente devedor dessas aprovações e condenações, medindo-se a sua pertinência cultural e mesmo antropológica – até mesmo salvífica – por essa relação complexa. Também a cultura contemporânea deverá ser abordada desse modo. Por isso, opto aqui por analisar alguns dos seus aspectos como ambiguidades, que deverão ser minimamente esclarecidas.

**1.1.** O recente êxito de numerosas publicações sobre a denominada «inteligência emocional» não se deve, simplesmente, a uma bem montada operação de marketing (a qual assenta essencialmente em emoções...), nem sequer à completa originalidade das descobertas<sup>1</sup>, mas pode ser lido como sintoma de um interesse específico da nossa cultura – interesse, aliás, relativamente cíclico na história do ocidente. De facto, após uma fase mais entusiasmada pela leitura lógico-científica do real, sobretudo nas suas consequências estritamente tecnológicas, o ocidente parece recuperar o interesse pela dimensão afectiva, emotiva, articulada sobretudo simbolicamente. Ou seja, a uma fase predominantemente «racionalista» e «pragmatista» parece suceder uma fase mais predominantemente «mística» e «romântica». O que permite, naturalmente, superar os reducionismos anteriores, já que a dimensão emotiva do ser humano é, pelo menos, tão importante como a sua dimensão técnico-científica.

A valorização desses modos de experiência do real é importantíssima no equilíbrio pessoal e mesmo social, abrindo-nos para campos hermenêuticos tão importantes como a arte e o sentimento. Também a fé ou a experiência religiosa, em sentido genérico, estão estreitamente ligadas – embora não exclusivamente – a uma percepção afectiva da realidade, sem a qual nunca seriam compreensíveis<sup>2</sup>. Assim, poderia estabelecer-se uma relação próxima entre a redescoberta destes modos de experiência e o denominado «regresso do religioso», pelo menos no sentido mais genérico do fenómeno. O que é, sem dúvida, um sinal positivo e enriquecedor da nossa época cultural.

---

<sup>1</sup> Seria bom recordar a filosofia estoica, a tradição mística medieval, a escola franciscana, o romantismo propriamente dito, como exemplos – entre muitos outros – de uma longa e fertilíssima tradição de abordagem da «inteligência emocional», sem a qual todo o ocidente seria incompreensível.

<sup>2</sup> Ver: W. Pannenberg – *Antropologia en perspectiva teologica*. Salamanca: Sígueme, 1993, 304ss.

Mas não podemos ignorar o reverso da medalha, que torna esse sinal um sinal ambíguo. De facto, o problema das abordagens afectivas e simbólicas da realidade – e toda a abordagem o é, pelo menos em parte – é o potencial défice de postura crítica, que permita algum controlo do modo como se adere afectivamente a uma percepção do real e respectiva interpretação. Contra esse problema reagiram sempre as mentes ditas mais racionalizantes, originando-se desse modo fases culturais mais «racionalistas». Em realidade, não se trata de alternativas entre racionalidade ou irracionalidade, mas antes de primazia da racionalidade afectiva ou da racionalidade crítica, quando o equilíbrio entre ambas não é bem conseguido.

Ora, se é certo que a chamada modernidade privilegiou a racionalidade crítica – sob o modo de racionalidade científica, ou semelhante – não é menos verdade que a dita «pós-modernidade» recupera, até a sobrevalorizar, a racionalidade afectiva ou emocional. Se o primeiro modo reduzia o ser humano e a respectiva experiência ao seu estatuto lógico e empírico, o segundo modo pode conduzir a opções determinadas apenas pela emoção, tornando-se assim facilmente manipuláveis e influenciáveis. A actual técnica publicitária, como imagem predominante do nosso relacionamento cultural, encontra-se sem dúvida especialmente orientada para a construção de desejos, através da produção de emoções, evitando qualquer modo de controlo crítico e argumentativo.

**1.2.** Ora, o modelo publicitário torna-se onnipresente, sobretudo, no mundo mediático – televisão generalista e internet. Esse mundo passou a ser – como superação clara dos jornais e da rádio – o mundo da «comunicação social» ou «comunicação de massas» (*mass media*) por excelência. E temos que reconhecer tratar-se de um fenómeno muito específico da nossa cultura, definindo-a, em grande parte. Assim, um segundo elemento a considerar é, precisamente, o da comunicação.

Contudo, a comunicação de massas assenta no valor da comunicação sem fronteiras. Por um lado, no princípio do acesso de todos aos meios de comunicação, superando todo o tipo de discriminação originada socialmente; por outro lado, na criação da ideia de, através desses meios, poder conhecer tudo o que se passa em todo o mundo. Os limites do espaço e do tempo, que nos confinavam à comunicação local, com a consequente limitação de

informação, são superados através desses meios, que nos colocam em relação com todos os pontos do globo, no mais curto espaço de tempo.

A universalidade do ser humano, sempre defendida pelo cristianismo, que nunca aceitou limitar-se a um local, cidade ou nação, parece agora tornada realidade, naquilo que se vai denominando «aldeia global». E a igual dignidade de todo o ser humano, que lhe confere direitos fundamentais inalienáveis, parece encontrar expressão na utopia – para já, mais utópica que real – do acesso indiscriminador aos meios de comunicação.

Só que também esta característica cultural possui as suas ambiguidades, o que pode constatar-se já a partir da análise do próprio conceito de «aldeia global». Será essa «aldeia» verdadeiramente uma aldeia? E será suficientemente real?

Uma aldeia implica, concretamente, um conjunto de características relacionais, das quais se destaca a proximidade física e, portanto, a fundamentação no modelo corpóreo de comunicação. Assim, o leque de relações que originam a comunicação inter-humana numa aldeia assenta numa comunhão de corpos, tornados co-presentes no tempo e no espaço. E só essa comunhão permite comunicação bilateral originadora de relação recíproca.

Mas, a globalização comunicativa assenta na distância ou ausência corpórea dos intervenientes no processo comunicativo. Este só se torna possível através da construção virtual de comunicação, pela mediação de instrumentos ou meios técnicos (os *media*, por isso). Mas tratar-se-á de comunicação real, ou de uma construção simulada de comunicação. Nos *mass media*, quem comunica com quem? Não se tratará de puro processo de encenação de comunicação, sem reais comunicadores?

Sendo assim, a «aldeia global» não possui a proximidade nem a realidade da comunicação que origina uma aldeia. Desse modo, conduz os habitantes dessa pseudo-aldeia a um mundo imaginário de comunicação simulada, mas no qual cada um fica, realmente, entregue a si próprio, perante meios tecnológicos potentes e influenciadores. Tendencialmente, o pretense alargamento infinito das relações poderá resultar em anulação de reais relações inter-humanas. E a comunidade humana mais não será do que um produto digital, uma espécie de ente de razão (não humana, mas mediática)

sem existência na realidade, como reedição – agora mais eficaz e abrangente – de todos os idealismos que a nossa história já conheceu<sup>3</sup>.

**1.3.** Porém, um dos maiores problemas de todos os idealismos foi a redução da realidade – sobretudo da realidade da pessoa humana – a esquemas ideais ou conceptuais, que impedem sempre a realização da liberdade pessoal, a partir da inalienável diferença de cada ser humano. Um dos paradoxos da cultura actual é, sem dúvida, a simultânea insistência no valor das opções livres do indivíduo e a tendencial colocação dessas opções no horizonte impessoal da globalização massificante.

É indiscutível que um dos elementos centrais introduzidos pelo cristianismo na cultura ocidental – e, posteriormente, em toda a história humana – foi a concentração da dignidade do ser humano na pessoa concreta, sujeito de opções livres, porque criado à «imagem» de Deus, isto é, como ser livre e responsável (pessoal) perante Deus e perante os outros, só pelo simples facto de ser criatura de Deus. Isso arrancou a definição da dignidade humana à sua relação com a *polis* (no mundo grego), ou com o *imperium* (no mundo romano), ou mesmo com o povo ou etnia (como era ainda o caso da mundo judaico). Por isso, o ser-cristão assenta numa opção pessoal de fé, e não numa pertença automática prévia; por isso, o ser-cristão está aberto a todo o ser humano, desde que faça essa opção; e por isso mesmo, a dignidade fundamental de cada ser humano reside nessa possibilidade pessoal, em última instância intransmissível.

Sendo assim, o processo de individualização, a que a modernidade deu muita força e a que a «pós-modernidade» deu corpo social e mesmo massificado, pode ler-se no sentido dessa personalização impulsionada pelo cristianismo<sup>4</sup>. Na medida em que se situa nessa linha dignificante do ser humano particular e concreto, deve ser lido – em matriz cristã, evidentemente – como factor altamente positivo da nossa sociedade, por distinção em relação a sociedades mais naturalistas, comunitaristas ou mesmo colectivistas e, por isso, mais despersonalizantes.

---

<sup>3</sup> Sobre este problema da comunicação, ver: E. Lourenço – *O esplendor do caos*. Lisboa: Gradiva, 1999, 30ss.; ver, ainda: J. Duque – *Cultura contemporânea e cristianismo*. Lisboa: UCEditora, 2004, esp. cap. 5; sobre a leitura deste fenómeno como continuação do idealismo, ver: G. Vattimo, *O fim da modernidade*, Lisboa: Presença, 1987, esp. 45ss.

<sup>4</sup> Sobre a questão do indivíduo, ver o estudo: D. Terra – *Devenir chrétien aujourd'hui*. Paris: L'Harmattan, 2006.

O reverso desta terceira ambiguidade prende-se, precisamente, com a forma como essa personalização pretende ser levada a cabo contemporaneamente. De facto, partindo da ideia liberal moderna de que a pessoa se reduz à vontade individual, a concentração em si implica a capacidade e actualidade da realização dessa vontade individual. Mas isso conduz, necessariamente, ao corte de todas as ligações sociais de dependência, pois poderiam afectar a realização dessa vontade. Assim, tendencialmente, o indivíduo moderno e «pós-moderno» torna-se num ser isolado, nem sequer sujeito perante um mundo, muito menos pessoa de relações e interdependências.

Ora, o indivíduo isolado, perante mecanismos sociais manipuladores das emoções e em contexto global de diminuição da capacidade crítica, torna-se facilmente objecto de construção e modelagem, por parte da denominada «cultura de massas». Assim sendo, o indivíduo «pós-moderno» é mais frequentemente um número na massa – isolado, mas simultaneamente massificado, como é o caso do telespectador ou solitário navegante na net – do que uma pessoa única e irrepetível. É que a unicidade e irrepetibilidade só são possíveis e perceptíveis na relação ao diferente e nunca na directa afirmação da vontade individual. O sistema – agora menos político, imperial ou étnico, mas mais «global» – recupera a primazia sobre a pessoa. Daí resultam seres humanos tendencialmente mais massificados e mais individualistas, sendo estes dois elementos, aparentemente paradoxais, apenas os dois reversos da mesma moeda.

**1.4.** É inquestionável que uma das categorias mais presentes nas relações sócio-culturais contemporâneas é a da solidariedade. A relação solidária aos outros seres humanos ganhou âmbito e horizonte planetário, superando todas as restrições de família, de classe social, de etnia, de nação ou mesmo de zona cultural. Exprime-se, desse modo, a realidade fundamental de uma solidariedade sem fronteiras e sem aceção de pessoas, simplesmente universal e potencialmente aberta a todos os seres humanos.

A ambiguidade deste inquestionável valor da cultura actual reside, precisamente, nas características dessa potencialidade, que frequentemente não passa de potencial. De facto, estando a orientação solidária dos nossos contemporâneos fortemente marcada pela construção virtual que anima a relação globalizante, ela não passa, em grande parte dos casos, de orientação virtual, como participação em campanhas entusiastas, animadas



mediaticamente, mas igualmente passageiras e, muitas vezes, sem conteúdo humano concreto.

A par disso e talvez como consequência, assiste-se a uma diminuição da solidariedade local, manifesta já na diminuição da participação empenhada nas coisas públicas, por serem coisas de todos. A solidariedade real, que implica responsabilização concreta por outros concretos e pelo destino comum da comunidade local, cede facilmente lugar ao empenho abstracto numa solidariedade sem fronteiras e, por isso mesmo, sem contornos claros.

É claro que a solidariedade mediática corresponde mais a uma relação descomprometida, na qual o indivíduo não precisa de realmente se dar, em compromisso estável e exigente. Trata-se mais de corresponder a impulsos e desejos momentâneos, correspondentes a determinadas modas massificadas, do que de assumir uma relação responsabilizante, agradável ou desagradável, mesmo quando isso não seja politicamente correcto. Essa forma de solidariedade difícil – sobretudo com aqueles que uma sociedade e uma cultura frequentemente esquecem e ignoram – é hoje colocada frequentemente na sombra, devido à luminosidade exagerada da solidariedade transformada em espectáculo.

**1.5.** Assim, a nossa cultura ambígua, ou mesmo paradoxal, coloca na ribalta dos discursos e das convicções os ideais de humanidade que a tradição judaico-cristã foi introduzindo, lentamente, na trama das culturas humanas, sobretudo através da cultura dita ocidental, de matriz europeia. A centralidade da pessoa, a noção de direitos inalienáveis, o valor da liberdade e da solidariedade inter-humana, o valor do compromisso socio-político – tudo isso ocupa, sem dúvida, o lugar das convicções praticamente inquestionáveis que determinam a cultura actual.

Ao mesmo tempo, contudo, instaura-se uma crescente debilidade relativística, pois a relação a essas grandezas deixa de ser inquebrantável, baseada numa convicção firme, sendo colocada ao sabor do apetite ou do desejo pessoal ou da tendência de moda. No seu extremo, surgem vozes cada vez mais numerosas a defender a clara relativização de todos os valores, até à afirmação inequívoca de total nihilismo de convicções – acusando de «fundamentalistas» todas as modalidades de crença forte, sem distinções entre as diversas manifestações.

Este paradoxo entre a incapacidade prática – e mesmo teórica – de abandonar determinados «princípios» humanistas que norteiam a nossa identidade e a afirmação explícita da igual validade – ou invalidade – de todos os princípios, até à anulação de qualquer princípio, parece determinar a fundamental ambiguidade da nossa situação cultural, que perdura em inúmeras ambiguidades regionais, das quais só aqui foram expostas algumas.

## **2. Intervenções**

Ora, é no contexto destas ambiguidades, precisamente como forma de encarnação cultural e de compromisso sério com o mundo que nos toca viver – não com outro mundo imaginário qualquer – que devem delinear-se elementos importantes para um projecto de evangelização e de pastoral, na incontornável tarefa cristã de transmissão da fé.

**2.1.** Na relação a qualquer contexto cultural, a primeira atitude de uma comunidade cristã – e de cada cristão, em concreto – deverá ser a de acolhimento das questões levantadas por esse contexto. Mais do que o acolhimento das formas de existência e de interpretação do real – as quais devem ser analisadas cuidadosamente, antes de ser acolhidas – trata-se de acolher os problemas levantados por todos aqueles que partilham essas formas de existência e de interpretação.

É claro que todos os cristãos são, simultaneamente e sem dissociações falsas, habitantes de culturas e, por isso, marcados pelas respectivas interpretações do real. Por isso, esses modos culturais de existência já se encontram realmente no interior da própria comunidade eclesial. Mas, tendo isso como pressuposto, tal nunca pode significar que todos os modos de interpretação sejam automaticamente susceptíveis de ser acolhidos como compagináveis com a interpretação cristã da realidade. Levantam, isso sim, questões que exigem discernimento. E, nesse seu papel de questionamento, não podem ser rejeitadas pela comunidade eclesial, sob pena de fracassar a sua missão.

Mas a relação do cristianismo aos diversos contextos culturais não se limita ao acolhimento dos desafios e questões que esses contextos levantam, fazendo-as questões suas. O cristianismo, a partir da sua memória e do conteúdo da sua fé, também tem por missão provocar questões e interpelar

o contexto cultural em que se insere. Se assim não fosse, não passaria de mero produto de uma ou várias culturas; ou então, de mera reacção a problemas culturais. Mas o cristianismo é mediador para todas as culturas humanas, de uma proposta salvífica. Se é certo que essa proposta não pode ser pensada independentemente dos desafios culturais, também é certo que se lhes pode dirigir, de forma interpeladora, sobretudo em modo profético e crítico, quando o contexto cultural possui elementos a recusar ou, pelo menos, ambíguos. É nesse sentido que deveremos pensar o contributo cristão – também na modalidade da transmissão da fé – no interior da nossa cultura actual. De seguida, sugiro apenas alguns elementos desse possível contributo, ficando em aberto a possibilidade de alargar o leque desse elementos, consoante a legítima criatividade de cada comunidade e mesmo de cada cristão.

**2.2.** No referido processo hermenêutico da fé, na sua relação à cultura, que se pauta pela dupla atitude de escuta e de profetismo crítico, assume especial importância o conteúdo da fé. Tal como refere o teólogo alemão Johann Baptist Metz, a fé cristã é uma fé necessariamente dogmática, caso contrário reduzir-se-ia a uma expressão de vontades subjectivas ou de estruturas sociais dominantes. Mas, nesse caos, perderia toda a pertinência crítica, pois limitar-se-ia a exprimir as subjectividades dominantes e as estruturas sociais vigentes. Assim, a tarefa de discernimento da cultura, assim como a missão de interpelar criticamente determinado contexto cultural implicam irrecusavelmente a referência a um conteúdo de fé, que deve ser assumido como básico e fundamento de toda a intervenção – e, por isso mesmo, nunca pode ser relativizado em função dos sujeitos ou dos contextos culturais.

No contexto cultural actual, marcado pela pluralidade de interpretações do mundo, mesmo de cariz religioso, torna-se cada vez mais urgente um trabalho pastoral – sobretudo catequético e teológico – de exigente clarificação do conteúdo cristão, que permita o discernimento do que é verdadeiramente cristão e daquilo que é pseudo-cristianismo. A percepção suficientemente clara da denominada «essência» do cristianismo – mesmo que possa ser interpretada de modos muito diversificados e mesmo que não seja redutível a elementos fixos definitivos – parece-me ser um dos grandes – senão o maior – desafios ao processo contemporâneo de transmissão da fé.

**2.3.** Mas a fé cristã não se reduz à percepção do conteúdo doutrinal nem à clarificação teológica do seu significado. A fé cristã é primordialmente uma pragmática existencial. É certo que não é uma qualquer, mas aquela que estiver de acordo com aquele conteúdo. De qualquer modo, o elemento pragmático é fundamental. Desse modo, é importante não reduzir a transmissão da fé – e a correspondente vivência – à transmissão de uma doutrina, transformável numa ideologia ou em puro saber.

O cristianismo sempre se sentiu atraído pelo gnosticismo, enquanto redução de tudo à ideia ou conceito e ao respectivo saber, mas sempre teve necessidade de se distanciar dessa atracção, precisamente em nome da encarnação. Ou seja, para o cristianismo sempre foi fundamental evitar a redução do ser humano – com base no conteúdo da fé – ao seu elemento intelectual ou espiritual, salientando a sua dimensão corpórea como algo inseparável do seu ser integral. Nesse sentido, é essencial à fé cristã a sua encarnação em relações concretas que implicam a presença corpórea de seres humanos uns aos outros.

Ora, como vimos a partir da leitura dos processos de virtualização inerentes ao mundo mediático e à globalização actual, a cultura contemporânea não é menos gnóstica do que foi noutras fases idealistas da história. Também aí se levantam os mesmos desafios que sempre levantou o gnosticismo; e também aí o cristianismo lança as mesmas interpelações que foi lançando ao longo da sua história: precisamente a exigência de conceber a pessoa humana como um ser corpóreo, nunca redutível a qualquer idealização, seja ela de que ordem for.

Nesse sentido, a transmissão da fé no contexto actual exige especial atenção à comunidade cristã local e real, como espaço-tempo de relação vital, enquanto base de constituição das identidades pessoais. A tendência para a individualização contemporânea – como reverso do processo de massificação idealista das identidades e dos desejos – poderá assim ser contrabalançado com a referência a histórias de relações concretas, de carne e osso, em que se superem, na particularidade, todas as tentações globalizadoras da nossa cultura. A forma da fé cristã – enquanto atitude de abertura ao Outro que fundamenta a existência, na mediação de abertura à pessoa concreta de Jesus Cristo, a qual se dá na abertura real e corpórea ao outro ser humano que conosco convive – poderá ser hoje uma interpelação 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. A comunicação real-corpórea – tal como se dá, por exemplo, na celebração sacramental, ou no grupo de catequese, ou no acompanhamento pessoal – pode tornar-se numa mais-valia, num mundo cada vez mais marcado pelas dinâmicas de virtualização gnóstica.

**2.4.** Ora, a mais básica relação corpórea na constituição das identidades pessoais e sociais é, sem dúvida, a relação familiar. Desse modo, a base primeira da experiência de fé, enquanto elemento constituinte não só das convicções, mas também dos hábitos de vida da pragmática pessoal, é sem dúvida a experiência familiar. É-o já na introdução à dinâmica crente, entendida no seu conteúdo a saber e na sua forma a praticar. E é-o no processo de crescimento nessa mesma dinâmica. Assim, a relação próxima, de ordem preponderantemente afectiva, que se inaugura e se desenvolve na família, constitui o nervo da experiência crente, dificilmente substituível por outro tipo de relação.

Se um dos elementos fundamentais do conteúdo crente é a compreensão de Deus, do ser humano, e da relação salvífica entre ambos – assim como entre os humanos – como relação de amor, ou seja, como relação gratuita, de responsabilidade pelos outros de modo desinteressado, como alternativa e crítica ao modo rentabilístico do relacionamento inter-humano, então a família é o mais adequado contexto para desenvolver, perceber e assumir esse estilo de existência, coincidente com o conteúdo crente.

Nesse sentido, a concentração pastoral na família como núcleo primordial da transmissão da fé é não só um elemento de continuidade com toda a história do cristianismo, como também um elemento de acrescida importância num contexto cultural que se questiona sobre o estilo das relações inter-humanas, procurando relações autênticas mas promovendo, muitas vezes, relações simplesmente assentes no mecanismo sistémico global da rentabilidade.

**2.5.** Para uma geração com clara atracção pelo neo-agnosticismo, mas com não menos clara desconfiança em relação a todos os racionalismos – sejam eles de ordem científica pura, sejam mais de ordem social ou política, como acontece com todas as ideologias – a experiência simbólica ganha predominância no processo de construção das identidades pessoais e

comunitárias. É certo, como vimos, que a tendência anti-racionalizante origina, por vezes, atitudes e identidades menos críticas e mais subservientes a manipulações diversas, sobretudo publicitárias. Mas também é certo que isso lança desafios específicos à comunidade cristã, aquando da configuração das modalidades de transmissão da fé.

Nesse sentido, ganha especial significado – como frequentemente aconteceu ao longo da tradição cristã – a iniciação ou socialização simbólica da fé. De facto, a construção do imaginário pessoal e social, base de qualquer identidade e das mais profundas convicções, dá-se sobretudo de modo simbólico e, nesse campo, especialmente pela via do ritual. O próprio mundo publicitário e de consumo se baseia nessa ritualidade para «iniciar» os nossos contemporâneos nos seus processos específicos – frequência dos mercados, dos espectáculos, audiência televisiva, etc. Abre-se assim uma oportunidade para redescobrir e recriar a dimensão ritual da fé cristã, sobretudo relativamente aos mais novos, pois estão em idades muito mais sensíveis a essa dimensão. A celebração litúrgica, bem cuidada e bem orientada, poderá transformar-se na principal fonte de imaginário para a um identidade crente, num progressivo processo de crescimento e inserção comunitária.

Aí poderá crescer também a dimensão afectiva da fé, base sem a qual se transforma em racionalidade fria. E pode alargar-se à afectividade do grupo, de determinadas relações pessoais, em prolongamento das já abordadas relações afectivas fundamentais, ao nível familiar.

De qualquer modo, a transmissão da fé não pode esquecer a dimensão crítica da adesão crente, que implica clarificação e questionamento da verdade e pertinência do próprio crer. Nesse sentido, a iniciação simbólica e afectiva terá que incluir, em idades adequadas – que não serão, talvez, a infância nem a adolescência – uma abordagem intelectual exigente, que aprofunde os conteúdos da fé, de modo crítico e perante os desafios de leituras diferentes. A formação teológica, a este nível, não poderá colocar-se de lado, sob pena de que determinadas questões levantadas na sociedade actual – recorde-se o fenómeno Código Da Vinci e outros idênticos – acabem por abalar uma fé afectivamente construída, mas sem bases apoloéticas suficientes.

Na minha perspectiva, todos estes elementos – e muitos outros – deveriam ser levados em conta, sobretudo na reorganização do trajecto catequético,

no contexto da nossa cultura contemporânea, de acordo com os diferentes níveis etários. Os tópicos avançados apenas pretendem evocar assuntos que exigem maior aprofundamento e, sobretudo, um tratamento catequético competente.





# A cultura religiosa na escola

ALFREDO TEIXEIRA (\*)

Data do final dos anos oitenta o alargamento do interesse, na cena pública, pelo problema do acesso educativo a uma cultura religiosa. As preocupações nasceram da interrogação sobre se a Escola, enquanto instituição que tem um papel crucial nos processos de transmissão cultural, poderia e deveria integrar, com estratégias próprias, a questão religiosa nos itinerários educativos que é chamada a gerir. Os diferentes ensaios de resposta dependem das trajectórias históricas e das dinâmicas sociais que caracterizam os diversos contextos nacionais (tendo em conta, em particular, a articulação dos sub-sistemas educativo e religioso nessas sociedades), mas também da leitura que os diversos universos intelectuais fazem do lugar da simbolicidade e expressividade religiosas nas culturas. Teoricamente, a discussão distingue-se dos debates acerca do lugar das religiões na Escola, embora, como veremos, sob o ponto de vista pragmático, os dois debates apresentem zonas de implicação. Em todo o caso, o debate sobre a importância de um acesso ao substrato religioso das culturas e às dimensões civilizacionais da actividade e pensamento religiosos distancia-se quer das iniciativas confessionais que visam a inscrição dos adolescentes numa linhagem crente, quer de uma perspectiva laicizante estrita que exclui das dinâmicas escolares qualquer referência às religiões e sua inscrição nas culturas.

## **Mudança paradigmática: depois dos diagnósticos crepusculares**

Não é possível perceber o alcance do debate que aqui se caracteriza sem ter em conta as recentes alterações de perspectiva sobre o religioso

---

(\*) Mestre em Teologia (UCP) e Doutor em Antropologia Política (ISCTE); Professor Auxiliar da Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa e exerce funções de coordenação no Centro de Estudos de Religiões e Culturas da mesma Universidade.

nas sociedades que fizeram a experiência histórica do cristianismo. Certo é que os oráculos crepusculares que anunciaram o fim da religião nas sociedades modernas fazem parte, eles próprios, hoje, daquele museu de ideias que a experiência humana desmente. Não faltou quem visse na cultura moderna — explicada, pura e simplesmente, a partir dos desígnios das utopias sociais, ou à luz das pretensões totalitárias da tecnociência — uma nova oportunidade para a humanidade tomar para si aquilo que havia desperdiçado para Deus. Os anos sessenta e setenta, no que à análise sociológica e politológica diz respeito, foram marcados pela hegemonia do paradigma da secularização. Nas versões mais duras, anunciava-se o fim da religião, nas visões mais benignas, previa-se a sua privatização<sup>1</sup>. Serve aqui de exemplo uma breve referência à sociologia de Peter Berger. A sua teoria da religião desdobra-se num regime duplo de transformação: ao nível das instituições religiosas e ao nível dos símbolos religiosos. Fala-se, assim, de uma secularização objectiva, que diz respeito ao pluralismo que caracteriza a vida social, e de uma secularização subjectiva que se concretiza no desmoronamento de uma certa mundividência. Estes dois movimentos convergem naquilo que parece ser, na construção teórica de Berger, o âmago do processo de secularização: a pluralização das visões do mundo<sup>2</sup>. Esse pluralismo é a condição que obriga as instituições religiosas a entrarem no

---

<sup>1</sup> Cf. Karel Dobbelaere – *Secularization. A Multi-Dimensional Concept*. London: Sage Publications 1981. Olivier Tschannen – *Les théories de la sécularisation*. Genève, Paris: Librairie Droz 1992. Alfredo Teixeira – Berger versus Berger: o ocaso da religião ou o seu regresso à cidade secular? *Theologica*, 38:2 (2003) 249-272.

<sup>2</sup> Cf. Peter Berger – *Facing up to Modernity: Excursions in Society, Politics and Religion*. Garden City: Doubleday 1977, 170. Este núcleo teórico do paradigma da secularização deve ser relacionado com a sociologia do conhecimento que caracteriza a epistemologia bergeriana. As palavras de Gary Dorrien constituem, a este respeito, uma síntese eficaz: «*The Sacred Canopy* described the dialectic of the social world as a three-step process called externalization, objectivation, and internalization. Externalization is the outpouring of human physical and mental energies into the world. Objectivation occurs when the products of human physical and mental efforts attain a reality that confronts its creators as a *facticity* outside themselves. Internalization occurs when this objectivized reality is subjectively reappropriated by human agents. In this scheme, society is created through externalization, it becomes an apprehended reality through objectivation, and the producing human subject becomes a product of society through internalization. Berger defined socialization as the process by which society transmits its objectivized customs and ideas from one generation to the next. Through socialization, he observed, individuals are taught the objectivized cultural meaning of a society and brought to identify with these meanings. The self that internalizes the meaning of a society does not merely possess the meaning, but represents and express them». Gary Dorrien – Berger: theology and sociology. In: Linda Woodhead, ed., *Peter Berger and the Study of Religion*. London, NewYork: Routledge 2001, 31.

mercado da oferta de mundividências<sup>3</sup>. Mas a sua proposta trazia consigo o seu próprio antídoto. Berger sublinha, também, que o próprio paradigma da pluralização implica a proibição de tomarmos como preponderante qualquer visão do mundo, seja ela religiosa ou secularizada, implicação que sinaliza a inelutável «relatividade das relativizações» da religião<sup>4</sup>. Este regime de relativização transporta o encargo da interpretação do mundo da sociedade para o indivíduo, tornando a religião uma «preferência», uma orientação pessoal: «A realidade suprema para a qual remete a religião é transposta do cosmos ou da história para a consciência individual. A cosmologia torna-se psicologia. A história torna-se biografia.»<sup>5</sup> (1967: 167). Neste quadro de ideias, é necessário perceber se este contexto de relativização cultural poderá ter favorecido o fortalecimento de subculturas religiosas que se apresentam como anti-modernas, mesmo se de facto o que elas fazem é uma apropriação selectiva ou fragmentada da modernidade. Recentemente, Peter Berger fez uma revisão das suas teorias da secularização observando os fenómenos de fortalecimento do impacto público das religiões. Observa o sociólogo: «Se nós vivêssemos verdadeiramente num mundo muito secularizado, a esperança de vida das instituições religiosas deveria depender a sua capacidade de adaptação à secularização [...]. Ora, o que se passa, em larga medida, é o contrário: as comunidades religiosas que sobreviveram, e se expandiram mesmo, são aquelas que não tentaram qualquer esforço de adaptação ao mundo secularizado.»<sup>6</sup>

A renovada atenção às dinâmicas religiosas no seio das «múltiplas modernidades» (num sentido próximo de *modernity at large*, segundo Appadurai<sup>7</sup>) que constituem a agenda social traduz-se no interesse pelo substrato religioso das culturas e impulsionam a acção política para o ensaio

---

<sup>3</sup> «Our situation is characterized by a market of world views, simultaneously in competition with each other. In this situation the maintenance of certitudes that go much beyond the empirical necessities of the society and the individual to function is very difficult indeed. Inasmuch as religion essentially rest upon supernatural certitudes, the pluralistic situation is a secularizing one and, ipso facto, plunges religion into a crisis of credibility.» Berger – *Facing up to Modernity*, 213.

<sup>4</sup> Idem – *A Rumor of Angels: Modern Society and the Rediscovery of the Supernatural*. Garden City: Doubleday 1969, cap. 2.

<sup>5</sup> Idem – *The Sacred Canopy: Elements of a Sociology Theory of Religion*. New York: Doubleday 1967, 167.

<sup>6</sup> Idem – *La désécularisation du monde: un point de vue global*. In: Peter L. Berger, ed., *Le réenchantement du monde*, trad. de l'anglais. Paris: Bayard 2001, 17.

<sup>7</sup> Cf. Arjun Appadurai – *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis, London: University of Minnesota Press 1996.

de lógicas que favoreçam o reconhecimento das dimensões civilizacionais das tradições religiosas e a constituição de contextos de aproximação inter-religiosa. Aqui deve situar-se, também, esta nova consciência acerca da necessidade de ter, no campo educacional, uma pedagogia activa em relação à descoberta dos universos religiosos. Seguindo esta via de observação podem propor-se quatro contextos argumentativos caracterizadores dos debates em torno das estratégias educativas para um acesso cultural ao facto religioso: a reabilitação da memória religiosa; a relevância do religioso na gestão da interculturalidade; o interesse pela religião-património; a necessidade de superar os problemas criados pela «iliteracia» religiosa.

### **Religião, escola e transmissão cultural: contextos argumentativos**

#### ***O regresso da memória?***

Os percursos de construção da Europa comunitária tornaram mais vincada a evidência de que falar da Europa é falar de uma Irlanda católica, de uma Escócia presbiteriana, de uma Inglaterra anglicana, de uma Grécia ortodoxa, de um conjunto católico formado por Itália, Espanha e Portugal, de uma Suécia e de uma Dinamarca luteranas, de uma Alemanha e de uma Suíça católico-protestantes, de uma Flandres católica, de uma Alsácia judeo-católico-protestante. Para este mosaico contribuiu o princípio *cujus regio, ejus religio*, regime que acabou por, no contexto dos acontecimentos que prolongaram a Reforma, territorializar a pertença religiosa<sup>8</sup>. Acreditou-se, durante algum tempo que a prática da soberania política exigia a homogeneidade religiosa, a religião tornou-se um importante factor de integração sócio-política das populações e um recurso de legitimação do poder. Mas os acontecimentos sociais vieram a colocar em evidência que a Europa moderna não encontraria os caminhos da pacificação através da afirmação musculada das identidades religiosas. Nos espaços pluriconfessionais, tornou-se inevitável o reconhecimento institucional do pluralismo religioso, que se aprofundou com a autonomização do político (constituindo um imaginário que, em muitos casos, substituiu o imaginário religioso). Como se sublinhará com mais detalhe, hoje este pluralismo não se reduz ao patamar das instituições, ele inscreveu-se nas mentalidades. É certo também que esse pluralismo não é apenas externo, mas também

---

<sup>8</sup> Cf. Miguel Baptista Pereira – *Modernidade e tempo: para uma leitura do discurso moderno*. Coimbra: Livraria Minerva 1990, 84s.

interno, pois passou a afectar a textura interior das instituições religiosas nos seus percursos de aculturação ao imaginário dominante<sup>9</sup>.

Paradoxalmente, a par deste progressivo reconhecimento do pluralismo e do aprofundamento da secularização das sociedades europeias, o factor religioso continua a guardar em si uma relevante eficácia simbólica, na construção das dimensões imaginárias e afectivas do sentimento de pertença a uma nação. Na experiência europeia mais recente, a Irlanda do Norte e os Balcãs são talvez os exemplos mais paradigmáticos. Mas a reactivação das referências religiosas não se circunscreve ao domínio do nacionalismo. Neste tempo em que o capital simbólico do Estado-Nação foi abalado por políticas de promoção da identidade europeia parece favorecer a reactivação de identidades intermédias, não apenas geográficas, mas também identidades culturais determinadas por diferenças linguísticas e religiosas — identidades que seriam uma espécie de «pátria portátil»<sup>10</sup>. Por conseguinte, é necessário não perder de vista que, face ao referido processo de erosão das dimensões religiosas das identidades colectivas, se têm desenvolvido muitas estratégias de resistência: destaquem-se os discursos de «restauracionismo nacionalista» que procuram rentabilizar politicamente a memória religiosa das nações; recordem-se as práticas de recomposição identitária das minorias religiosas na Europa, ou ainda os sonhos de «restauracionismo religioso» que estão presentes em muitos discursos sobre a Europa cristã<sup>11</sup>.

Poder-se-á dizer mesmo que as hesitações diante dos modelos de unidade europeia oscilam consoante o peso que tem a dimensão religiosa no sentimento nacional. Algumas nações, ainda que sejam sociedades fortemente secularizadas (mas pouco laicizadas) têm Igrejas nacionais, facto que não deixa de ter um papel importante nas estratégias de afirmação da identidade nacional; estão neste caso a Dinamarca (*Den evangelisk-lutherske Folkekirke I Danmark*), a Inglaterra (*Church of England*), e a Escócia (*Kirk*); refira-se, ainda, o caso grego onde a Igreja ortodoxa se revela como uma das mais activas bolsas de resistência ao projecto europeu<sup>12</sup>.

<sup>9</sup> Uma aproximação abrangente, em relação ao espaço europeu, pode ser encontrada em: Jean-Paul Willaime—*Europe et religions: les enjeux du XXI<sup>e</sup> siècle*. Paris: Fayard 2004.

<sup>10</sup> Cf. Jean-Paul Willaime — Religions et l'unification européenne. In: Grace Davie & Danièle Hervieu-Léger, dir., *Identités religieuses en Europe*. Paris: La Découverte 1996, 293.

<sup>11</sup> Gilles Kepel apelidou metaforicamente, este fenómeno, de «vingança de Deus». Cf. *La Revanche de Dieu: chrétiens, juifs et musulmans à reconquête du monde* Paris: Seuil 1991.

<sup>12</sup> Cf. Alfredo Teixeira — «Não sabemos já donde a luz mana»: ensaio sobre as identidades religiosas. Lisboa: Paulinas 2004, cap. 1.

A persistência do factor religioso é mesmo responsável pela mais marcante fronteira europeia: a que divide a Europa ocidental da Europa orientalizada. O historiador François-Georges Dreyfus<sup>13</sup> sublinha que a Europa, enquanto conjunto cultural, se constituiu num percurso histórico que, arrancando da cultura clássica grega e romana, sofreu o impacto do *Imperium Romanum*, enquanto realidade geográfica, jurídica e política<sup>14</sup>, realidade que foi conduzindo, por um lado, a uma orientalização progressiva sob o poder dos Russos e dos Otomanos, por outro, à formação de um conjunto europeu, em sentido estrito, constituído pelo Império Romano do Ocidente e pelos territórios que a ele foram sendo anexados — a Irlanda, os territórios germânicos, os países escandinavos e a Polónia. Esta observação geopolítica conduz Dreyfus à conclusão de que a Europa acaba por ser constituída pelos países em que coexistem Igrejas românicas e catedrais góticas, o que exclui os Estados onde predomina a Ortodoxia (Sérvia, Grécia, Bulgária, Roménia<sup>15</sup>, Rússia) e os países islâmicos (como a Turquia). Para o historiador, a Europa, em sentido estrito, inclui, assim, no chamado bloco ocidental, as nações católicas da Polónia, Hungria, Eslovénia, Croácia, Lituânia e as nações protestantes como a Finlândia e a Estónia. Em suma, a Europa seria o conjunto dos povos que têm como *credo* o símbolo nicenoconstantinopolitano tal como ele foi promulgado pelo Papa Bento VIII, o *Credo* onde se especifica que o «Espírito Santo procede do Pai e do Filho» (o célebre *Filioque*) tal como se confessava no «Símbolo de Atanásio»<sup>16</sup>. Esta forma polémica e, certamente, pouco consensual de ver a Europa, que a reduz ao conjunto católico e protestante, é um bom testemunho do carácter construído da Europa e do papel dos imaginários religiosos nessa construção.

### **Cidadania e interculturalidade**

No contexto da reflexão sobre estas deslocações populacionais, e a partir da verificação de que muitas mensagens circulam hoje à escala global,

---

<sup>13</sup> Cf. Le Protestantisme contre l'Europe. In: Gilbert Vincent & Jean-Paul Willaime, dir., *Religions et transformations de l'Europe*. Presses Universitaires de Strasbourg 1993, 127-141.

<sup>14</sup> A emergência da conflituosidade na Ex-Jugoslávia veio recordar que nem o Tratado de Versalhes, nem as ditaduras sucessivas de Alexandre Karageorgevitch e de Tito apagaram a fronteira entre a Sérvia e a Croácia, fronteira que se aproxima dos limites das províncias romanas de Mésia I e Panónia II, que remontam a Diocleciano e a Teodósio (século IV).

<sup>15</sup> A Roménia é um caso ambíguo dado o peso da latinidade na sua cultura.

<sup>16</sup> É significativo que os teólogos protestantes M. Lienhard e A. Birmelé tenham incluído este símbolo na obra: *La foi des Églises luthériennes*. Paris: Cerf 1991.

rompendo com as fronteiras que protegiam certos sistemas culturais, o tema da perda de identidade e do desenraizamento cultural tornou-se recorrente. O tema surge, em particular, quando se observa o facto macroscópico da deslocação de grandes massas populacionais das periferias do desenvolvimento. A este propósito se tem falado de «desculturalização», de perda do sentido de identidade cultural, de crise da capacidade de identificação simbólica, capacidade que permite aos indivíduos, reconhecer-se e distinguir-se. Ora esse desenraizamento promove o desmoronamento das imagens estáveis do mundo, os reservatórios das representações colectivas.

Neste eixo, encontramos um conjunto argumentativo que apela para o estudo das religiões na convicção de esse conhecimento vai poder gerar competências específicas para a gestão da interculturalidade e contextos favoráveis de integração das minorias e das comunidades imigrantes<sup>17</sup>. Qualquer pesquisa sobre os imigrantes na Europa, se depara, inevitavelmente, com o termo «integração», conceito que diz respeito a opções estratégicas que visam a superação do paradigma anterior, que reduzia o problema às soluções de assimilação desses «outros» nos quadros sociais já existentes. Recentemente, os estudos têm sublinhado que essa integração é atravessada por processos de recomposição dos equilíbrios sociais. Esta requalificação social não diz respeito apenas aos aspectos quantitativos, mas também ao conjunto de transacções culturais que afectam tanto os «antigos residentes» como os «novos moradores». Por vezes os gestores políticos do espaço público esquecem-se que esses «novos moradores» não querem ser apenas simples objecto de estratégias de integração, pretendem ser actores dessa requalificação do espaço social. Os processos de integração não são, pois, definidos apenas pelas regras ditadas pelas «políticas de estrangeiros» dos governos nacionais ou regionais, mas contam com o impulso incontornável dos interesses dos recém-chegados<sup>18</sup>. O «Islão europeu», nos seus contornos mais recentes, apresenta-se como uma das situações mais exemplares no âmbito deste debate no espaço europeu.

Depois da década de sessenta, a imigração europeia foi o contexto de um novo encontro entre o Ocidente e o Islão. Tratava-se de um conjunto de

---

<sup>17</sup> Cf. Marie McAndrew – *Immigration et diversité à l'école: le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal 2001.

<sup>18</sup> Veja-se, a este propósito, o documento: European Commission, Group of Policy Advisers – *Legal Aspects of the Relation Between the European Union of the Future and the Communities of Faith and Conviction: The Role of These Communities and Co-operation for a Common European Future*. Symposium Report, November 12-13, 2001.

populações migrantes portadoras de um Islão popular mais vivido que pensado, cuja inscrição no espaço europeu estabiliza no momento em que os europeus experimentam uma grave crise de emprego e uma grande insegurança quanto ao futuro do trabalho, em consequência das múltiplas transformações que atravessam esta sociedade pós-industrial<sup>19</sup>. Tais migrações apresentam uma enorme diversidade de origens e espaços de adopção, a que corresponde uma variegada tipologia de regimes de pertença, variedade que não irá impedir que se constitua um autêntico espaço institucional do Islão na Europa.

Em concreto, a visibilização e institucionalização do Islamismo na cena pública europeia foram implementadas a partir de meados dos anos setenta, processo que passou pelas exigências de transmissão religiosa e pela inscrição espacial, estratégia bem patente no crescimento do número de mesquitas nos países europeus, seguindo uma linguagem arquitectónica facilmente identificável pelo cidadão comum. Toda esta aculturação islâmica ao espaço europeu foi servida, também, por uma estrutura organizacional flexível dotada de eficácia mesmo na ausência de líderes religiosos, aculturação que se traduziu, em certos casos, no fortalecimento de certos aspectos do Islão - por exemplo, as clássicas confrarias islâmicas, os movimentos pietistas contemporâneos e os movimentos políticos resistentes a certas hegemonias islâmicas encontraram no pluralismo democrático europeu um óptimo campo de florescimento. Estando as mesquitas consolidadas, e fortalecidos os papéis dos diversos actores, assistiu-se à tentativa de construir localmente autênticas ortopraxias cujo objectivo é quase sempre regular as condutas femininas e salvaguardar as estruturas familiares tradicionais, numa palavra, reconstruir uma certa forma de sagrado social que defina as formas de civilidade muçulmana em contextos novos<sup>20</sup>.

Tanto a visibilidade das construções árabes e muçulmanas, como a ostentação dos símbolos religiosos, bem como a reivindicação das suas particularidades ético-religiosas são o suporte de um amor-próprio que é

---

<sup>19</sup> Não se perca de vista que isto aconteceu numa dada conjuntura global: a crise petrolífera, o desenvolvimento das acções terroristas com origem no Médio Oriente, e a chegada ao poder do imã Khomeiny, em 1979. Isto quer dizer que o Islão se tornou amplamente visível no espaço europeu num contexto de recrudescimento dos extremismos do Islão político, contexto que permitirá uma associação fácil entre islamismo, ou população islâmica, e extremismo religioso.

<sup>20</sup> Cf. Felice Dassetto – *Musulmans de l'Europe des Douze: entre un espace vécu et une stratégie d'implantation*. In: Gilbert Vincent & Jean-Paul Willaime, dir., *Religions et transformations de l'Europe*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg 1993, 154-158.



reconstruído localmente nas histórias de vidas dos bairros crepusculares das cidades europeias. Este capital cultural é assim mobilizado para combater os mecanismos de exclusão: a «diferença» torna-se, pois, paradoxalmente, uma arma contra a discriminação. O poder de negociação destas comunidades com o conjunto dos outros actores sociais passa pela eficácia simbólica daquilo que lhes é mais particular: a religião<sup>21</sup>.

Este novo encontro do Islão com o espaço europeu ocidental, embora independente desse movimento, não poderia deixar de ser influenciado pelo Islão político fundamentalista de que o Irão e a Líbia se tornaram os grandes promotores, precisamente na mesma altura em que estas minorias reconstruíam a sua casa de dignidade no território europeu. Face ao olhar dos «antigos moradores», as reivindicações identitárias desse Islão popular europeu passam por extensões do Islão político. A publicação dos *Versículos Satânicos* de S. Rushdie em 1988 e a subsequente *fatwa* pronunciada pelo imã Khomeiny apressaram a confusão, numa economia de representações cada vez mais alimentada pelos sistemas de comunicação de massas. O «fenómeno Rushdie» é incompreensível sem a sua contextualização numa sociedade da comunicação tanto no que diz respeito à importância dada pelo mundo árabe-muçulmano à publicação, como no que concerne à transmissão das imagens dos protestos islâmicos, como que «autos-defé», exemplos acabados de intolerância<sup>22</sup>. Mas o que estava em causa era o confronto entre uma cultura autóctone que tinha já banido a blasfémia do seu sistema social e uma outra, recém-chegada, que aspirava à plena cidadania e por isso quer fazer chegar ao debate público as suas reivindicações no domínio do que constitui o próprio sagrado islâmico.

Neste contexto, o próprio imaginário islâmico sente a necessidade de rever os estereótipos que o relacionavam com a Europa ocidental, dita «terra dos *Rumi*» (romanos), ou «terra dos *Kâfir*» (infiéis). Numa situação, inédita para o Islão, em que são uma minoria estatística, a Europa não pode ser dita «terra de Islão» (*dâr al Islam*) nem «território de guerra» (*dâr al harb*). Na pregação das mesquitas, o espaço europeu é designado de «terra do exílio» (*dâr al hijra*) ou «terra de emigração» (*dâr al gorba*) — note-se que *hijra* é o termo que designa a fuga do Profeta para Medina, a emigração tem pois uma significação islâmica. A Europa é ainda a «terra da conciliação»

---

<sup>21</sup> Cf. Albert Bastenier – Les minorités d'origine musulmane en Europe. In: Alain Dierkens, dir., *Pluralisme religieux et laïcités dans l'union européenne*. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles 1993, 98-101.

<sup>22</sup> Cf. Charles Taylord – The Rushdie Controversy. *Public Culture*, 2:1 (1989) 118-122.

(*dâr al sul*), lugar não-hostil onde é possível não só o comércio com os não-muçulmanos, mas também a pregação<sup>23</sup>.

Neste eixo de observações, a Escola é vista, com frequência, como espaço de laicidade medidora que pode promover a socialização das diferenças, através de estratégias de reconhecimento, segundo vias que não encerrem as diferenças na genealogia dos comunitarismos, mas as integrem nos projectos comuns de cidadania participada. Neste quadro argumentativo, conhecer as religiões é aprofundar a democracia e cuidar o bem comum.

O caso do uso de símbolos e da organização de actividades religiosas no campo escolar constitui, neste domínio, um dos problemas mais debatidos. Nele se explicitam as interrogações acerca do lugar que, no habitat institucional escolar, pode ser devido às civilidades comunitárias religiosas e a outras formas de expressão religiosa explícita<sup>24</sup>.

### ***A religião-património***

Podemos detectar nas nossas sociedades os indícios de uma sensibilidade, amplamente partilhada, que promove a patrimonialização da diversidade. Num tempo em que florescem sensibilidades votadas à preservação da diversidade, seja a «biodiversidade» ou a «etnodiversidade», pode falar-se, também, de um interesse pela «religio-diversidade». Esta consciência que parece valorizar ética e culturalmente as religiões e ao mesmo tempo relativizar as suas próprias pretensões parece caracterizar esta tendência para uma patrimonialização/conservação da diversidade religiosa. Neste sentido, pode mesmo dizer-se que está a crescer nas sociedades contemporâneas o interesse pela religião-património. No comprimento de onda desta sensibilidade, ocultar nas culturas locais, regionais ou nacionais as expressões religiosas é ignorar grande parte do património que as identifica. As estratégias podem ser diversas. Entre outras: formas associativas para a defesa de património em risco; produtos comunicativos (*v.g.* canais temáticos); projectos museológicos (veja-se o interesse crescente pelos núcleos arqueológicos de vestígios islâmicos, em Portugal); produtos formativos (veja-se o caso do curso de «Turismo e

---

<sup>23</sup> Cf. Dasseto – *Musulmans de l'Europe des Douze*, 160-163.

<sup>24</sup> Várias nações conheceram, neste domínio, iniciativas recentes de regulação política. Veja-se, por exemplo: Comité sur les affaires religieuses – *Religious Rites and Symbols in the Schools: The Educational Challenges of Diversity*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation 2003.

Património Religioso» dinamizado pela Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa).

Neste contexto, e a título exemplificativo, vale a pena referir aqui a iniciativa de criação de um museu das religiões — apesar de singular, a instituição pode apresentar-se como exemplo de uma certa mutação das mentalidades quanto ao capital religioso das sociedades. A ideia surgiu em Glasgow, na Escócia. O *Saint Mungo Museum of Religious Life and Art* foi inaugurado no dia 4 de Abril de 1993 pela princesa Ana, e recebeu em 1994 o prémio do melhor museu da Grã-Bretanha. Segundo as palavras do seu próprio director, Julian Spalding, o seu objectivo é «reflectir a importância central da religião na vida humana». O Museu contém cerca de 450 obras de arte, cristãs, islâmicas, judaicas, hinduístas, budistas, sikhs, mas também objectos de culto de diversas religiões africanas, americanas e do Extremo Oriente, traduzindo a diversidade de respostas da humanidade aos problemas da vida e da morte, a diversidade de ritmos quanto à passagem da idade da infância à idade adulta, de formas de legitimar a acção política, e também, de gestos violentos de perseguição. O conjunto museológico distribui-se por três galerias: uma consagrada à arte, outra à actividade religiosa, e a última, com interesses mais locais, dedicada à religião da Escócia ocidental. Particularmente significativa é a galeria dedicada à arte religiosa: entre muitos outros exemplares, máscaras egípcias do século VI a.C., tapetes de oração, livros sagrados, iluminuras, esculturas cristãs, vitrais holandeses, vasos antigos, bronzes romanos, uma impressionante estátua de Shiva Nataraja do século XIX, obras islâmicas de autores contemporâneos inspirados nas tradições caligráficas e geométricas da arte muçulmana e, ainda, o célebre «Cristo de São João da Cruz» de Salvador Dali. Não falta mesmo um jardim *zen* criado por um especialista japonês, Isutaro Tanaka.

É claro que um museu fica necessariamente limitado àquilo que no universo religioso pode ser objecto de trabalho museológico. O que não quer dizer que os objectos expostos estejam totalmente desvinculados das comunidades que neles reconhecem um particular valor. A segunda galeria apresenta, precisamente, objectos oferecidos pelas diferentes comunidades religiosas de Glasgow. São testemunhos da vida religiosa destas comunidades: o nascimento, a iniciação, o casamento, a morte, a relação com o além-da-morte, as diferentes vocações e profissões, a distribuição do poder, etc.

Este aspecto é particularmente relevante, pois o facto de cada comunidade religiosa ser responsabilizada pela organização desta galeria, possibilita a constituição de laços fecundos entre o museu e a religião que

se pratica na vida corrente das pessoas, tem um efeito dignificante das minorias e cultiva o reconhecimento por parte das maiorias, reduzindo a possibilidade de conflito entre os interesses museológicos e a visão que de si próprias têm as diferentes tradições religiosas. Por vezes, os objectos escolhidos escrevem páginas de uma história de sofrimento – um rabino de Glasgow, que sobreviveu à barbárie nazi, ofereceu o livro de orações que o acompanhou durante a sua clausura num campo de concentração.

Em 1999, o politólogo francês Patrick Michel publicou um estudo sobre as opiniões que os visitantes do museu têm deixado registadas<sup>25</sup>. Nelas se diz muito daquilo que é a paisagem religiosa contemporânea: o lugar social da crença religiosa, as novas formas de recomposição do crer, as suas funções numa sociedade multicultural marcada pelo movimento, a troca e a comunicação, etc. Patrick Michel analisou o conjunto dos comentários voluntária e livremente redigidos por um público de âmbito internacional. De entre a informação apresentada, retive o facto de que muitas opiniões vão no sentido de ver aquele museu como um indicador civilizacional, um monumento em honra da humanidade, uma celebração da tolerância, da fraternidade, da possibilidade de convergência para além de todas as diferenças. Entre estas, algumas referem-se à visita como uma verdadeira «experiência espiritual» e ao lugar como um «espaço de paz num mundo turbulento». Importante é também a consciência de que conhecer as religiões, através de meios como este, é um passo importante para o futuro de paz da humanidade: «Gostaria de ter um museu como este na minha cidade. Se as pessoas conhecessem as religiões, o mundo poderia viver em paz». Por isso, há quem sugira que «o museu deveria ter sucursais espalhadas pelo mundo para dissipar os preconceitos e unir os povos num saber comum», e que «todas as escolas deveriam poder visitar um museu como este, pois isso favoreceria o espírito de compreensão». Estas virtudes do museu são frequentemente referidas no contexto de comentários acerca da natureza multicultural das sociedades em que hoje vivemos.

Alguns visitantes conseguem mesmo descobrir aí o valor que pensam capaz de unir todas estas tradições religiosas: «As religiões prestam-se à comparação. Todas têm um tema central (o amor e a compaixão para com o outro) e um Deus, um guru ou uma deidade no coração da sua fé. Tenho a certeza de que cada Deus é o mesmo Deus e que cada céu é o mesmo céu». E por isso, alguns concluem: «Verdadeiramente só há uma religião

---

<sup>25</sup> Cf. *La religion au musée: croire dans l'Europe contemporaine*. Paris: L'Harmattan 1999.

no mundo: o Amor»; e outros perguntam em tom de provocação: «Porque é que os Irlandeses, católicos e protestantes, não visitam este museu? Talvez descobrissem que podem viver em conjunto». No caso de alguns, o museu vai ao encontro da sua história de vida: «Tenho origens budistas. Fui educado em escolas cristãs e vivo num país muçulmano. Por isso achei este museu tão interessante».

Estas opiniões dizem algo também da natureza da religiosidade contemporânea. É que esta nova percepção do respeito pela diversidade é acompanhada pela consciência de que nenhuma religião possui toda a verdade: «Ainda bem que há tantas vias para experimentar os mistérios da existência. Vendo neste museu esta bela e rica diversidade é difícil imaginar que alguém possa querer impor uma qualquer uniformidade religiosa». Ora não devemos esquecer que muitas das religiões históricas têm como característica a vontade de abraçarem o mundo inteiro e que, psicologicamente, o fervor da adesão a uma comunidade religiosa depende frequentemente da convicção de que ela é depositária de uma verdade única. Neste contexto de valorização educativa dos valores da interculturalidade, parece crescer o interesse pela religião enquanto cultura sem que isso se traduza num fortalecimento dos laços de crença e de empenhamento militante que ligam os crentes à sua comunidade religiosa.

### **«Iliteracia» religiosa**

Por fim, importa considerar que boa parte dos debates sobre a cultura religiosa na Escola se desenvolvem no terreno dos diagnósticos que apontam para a necessidade de facilitar o acesso ao universo simbólico das religiões. Desse conhecimento dependeria a própria legibilidade do mundo – estamos no quadro do que se poderia designar de «semiotização» do religioso. Em 2002, foi tornado público um relatório pedido pelo Ministro da Educação Nacional de França, Jack Lang, a um conhecido estudioso dos fenómenos comunicacionais, Régis Debray. O texto, de ampla circulação nos fóruns interessados por este debate, fazia uma síntese da argumentação que sustentava a necessidade de introduzir no sistema de ensino uma forma organizada de acesso, para os alunos da «república», ao universo das expressões religiosas, onde se enumeravam os constrangimentos que tal iniciativa teria de enfrentar e, ainda, algumas recomendações quanto à organização da intervenção educativa.

Neste plano de análise, a necessidade de estudar as religiões decorre da evidência de que não é possível ler muitas das produções culturais das sociedades – pensamento, arte, modos de vida, representações sociais,

etc. – sem o conhecimento dos códigos religiosos: «Como compreender o 11 de Setembro sem recuar até ao wahhabismo, às diversas filiações corânicas e aos avatares do monoteísmo? Como compreender as rupturas jugoslavas sem recuar ao cisma do *filioque* e às antigas divisões confessionais da zona balcânica? Como compreender o jazz e o Pastor Luther King sem falar do protestantismo e da Bíblia?»<sup>26</sup>. O Relatório integra o problema no terreno mais vasto do deficit de cultura histórica e humanística: «O que, com facilidade, designamos de incultura nas jovens gerações é uma *outra* cultura, que se pode definir como *cultura da extensão*. Dá prioridade ao espaço em detrimento do tempo, do imediato em detrimento da duração, aproveitando isso da maior parte das inovações tecnológicas (sampling e zapping, culto do directo e imediato, montagem instantânea e viagens ultrarápidas). Alargamento vertiginoso dos horizontes e retracção drástica das cronologias. Contraction planetária e pulverização do calendário. A *deslocalização* é tão rápida quanto a *des-historicização*»<sup>27</sup>. Seguindo este quadro de ideias, o acesso educativo a uma cultura religiosa pode ser visto como uma forma de «historicização» da experiência do mundo (sobretudo, através de dois recursos fundamentais: a narrativa e a genealogia).

### **Actores e cenários: recomposições em curso**

#### **O «ensino cultural das religiões»**

No que toca à gestão educativa dos percursos de acesso aos universos religiosos, as vias são diversas – umas já ensaiadas, outras em estudo –, articulando-se, frequentemente, com os modelos mais experimentados de presença das religiões na Escola. Em termos gerais, podemos falar de cinco cenários: a) coexistência autónoma de um ensino religioso e de uma aproximação cultural às religiões; b) um modelo de ensino cultural das religiões (área curricular ou área de formação inter-transdisciplinar) em alternativa ao ensino de natureza confessional; c) a manutenção de uma disciplina tutelada pelas instituições religiosas (tutela gerida por cada confissão religiosa ou de forma inter-religiosa), integrando uma introdução às religiões do mundo e às dimensões culturais da religião; d) um modelo de ensino cultural das religiões paralelo às estratégias «pastorais» dos diferentes grupos religiosos propostas no âmbito da comunidade educativa

---

<sup>26</sup> Régis Debray – *L'Enseignement du fait religieux dans l'école laïque: Rapport au ministre de l'Éducation nationale*. Paris: Odile Jacob, SCEREN 2002, 17s.

<sup>27</sup> *Ibidem*, 17.

alargada; e) por fim, importa considerar o cenário proposto pelos que não consideram a hipótese de qualquer estratégia específica relativamente ao acesso a uma «cultura religiosa», advogando que tais conteúdos fazem parte dos itinerários educativos gerais (epistemologicamente, estamos perante o grupo dos que, implícita ou explicitamente, partem da teoria de que o religioso não tem autonomia social, antes se descreve como máscara ou espelho da realidade).

As experiências de oferta na Escola de uma área curricular autónoma centrada no estudo das religiões são escassas. Sobreviveram em alguns sistemas educativos no nível do secundário, de uma forma descontínua<sup>28</sup>. O «relatório Debray» recusa vigorosamente essa hipótese, sublinhando que seria o pior que se poderia fazer a esta área de investimento formativo – a sua autonomização empurrá-la-ia para um estatuto de marginalização com o risco de se tornar um terreno menor, com uma dimensão quase decorativa. O relatório aponta, como caminho mais seguro, a convergência de itinerários dentro das áreas curriculares existentes e o investimento na formação de formadores que possa sustentar programas formativos específicos e complementares dos professores<sup>29</sup>.

Importa sublinhar que, de forma autónoma ou gerido de forma inter-transdisciplinar, esta área formativa, nas propostas mais recentes, tem uma característica básica fundamental: dirige-se a todos os alunos, independentemente da sua posição religiosa ou da posição religiosa dos pais. É, portanto, um percurso educativo universal e não um domínio de opção, como acontece em vários sistemas educativos com o ensino religioso escolar. Outro aspecto essencial: este «ensino cultural das religiões» articula-se com a formação moral na mesma medida em que o fazem as outras áreas formativas, renunciando pois ao modelo de uma associação privilegiada entre religião e moral. Neste quadro, assume-se que a tarefa de formação moral terá de ser desenvolvida no terreno mais vasto do projecto educativo escolar em articulação com os diferentes contextos familiares e comunitários de integração dos adolescentes e jovens.

Quanto aos princípios directores e competências a desenvolver neste domínio, observem-se duas propostas. A primeira vem do Quebec, da

---

<sup>28</sup> Cf. Groupe de travail sur la place de la religion à l'école – *Laïcité et religions: perspective nouvelle pour l'école québécoise*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation 1999, 207s. O Quebec conta-se entre as nações que mais tem investido na constituição de grupos de estudo neste domínio. O documento que aqui se refere é um bom testemunho da inscrição política da problemática.

<sup>29</sup> Cf. Debray – *L'Enseignement du fait religieux*, 33-37.

reflexão e investigação do «Grupo de trabalho sobre o lugar da religião na escola»<sup>30</sup>: a) o «ensino cultural das religiões» aborda o fenómeno religioso e as correntes de pensamento secular segundo as perspectivas das ciências humanas e sociais; b) reflecte a diversidade das tradições religiosas e das correntes de pensamento secular presentes na sociedade, de âmbito local e global; c) dá uma particular importância ao estudo da tradição cristã; d) apresenta as tradições religiosas e as correntes de pensamento secular na sua riqueza e complexidade; e) prepara os alunos para viver numa sociedade marcada pelo pluralismo ideológico, cultural e religioso; f) tem em conta o desenvolvimento cognitivo dos alunos, os seus contextos de vida e a diversidade dos seus interesses. Sublinhe-se nesta proposta o rasto de um problema epistemológico espinhoso: o da delimitação do religioso. O grupo de trabalho optou por uma formulação aberta: «tradições religiosas e as correntes de pensamento secular», formulação que parece integrar a reflexão sobre as deslocações/substituições do religioso nas sociedades que experimentaram trajectórias de modernização social.

Quanto às competências a desenvolver, siga-se a proposta do grupo de reflexão e intervenção, com sede em Genève, «Culture religieuse et humaniste à l'école laïque», tendo em conta a sua declaração pública em Maio de 2004<sup>31</sup>: a) conhecer as grandes questões da condição humana e os aspectos essenciais das respostas dadas pelas grandes tradições religiosas e pelas principais correntes filosóficas; b) discernir com clareza saberes, crenças, convicções e sabedorias, reconhecendo os seus modos de expressão; c) conhecer e reconhecer a escolha histórica das nossas sociedades pela laicidade, a liberdade de consciência e de expressão, desenvolvendo uma ética da comunicação fundada na escuta, no respeito, na abertura e no diálogo; d) conhecer as grandes tradições religiosas (história, textos, festas, convicções, ritos, práticas, formas de pensamento, linguagens simbólicas, etc.), identificando as suas diferenças e os valores universais; e) saber viver em comum respeitando a pluralidade das opções, de acordo com uma ética da liberdade e da igualdade entre os seres humanos; f) abrir-se a outras formas de pensamento e de expressão (símbolos, ritos, visões do mundo, etc.), situando de maneira crítica as suas próprias convicções perante as

---

<sup>30</sup> Cf. Groupe de travail – *Laïcité et religions*, 208.

<sup>31</sup> Documento citado em: Micheline Ray-von Allmen – Le rôle et les responsabilités des décideurs et des praticiens pour la mise en œuvre de la dimension religieuse de l'éducation interculturelle. In: *Dimension religieuse de l'éducation interculturelle*. Actes de la conférence, Oslo, Norvège, 6-8 juin 2004. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe 2005, 77.



dos outros; g) situar-se de forma argumentada perante os problemas sociais (identitários, comunitários, políticos) ligados às religiões; h) identificar a especificidade da civilização ocidental, com as suas raízes religiosas, fazendo uma leitura crítica e compreendendo os desafios e os confrontos que se descobrem dentro de si e no encontro com as outras grandes civilizações.

Não será difícil articular estas propostas com os contextos argumentativos antes explorados, sobretudo no que nelas se diz da experiência social do pluralismo e das suas consequências. Parece ser preponderante a lógica segundo a qual este domínio formativo está ao serviço de objectivos mais amplos de educação intercultural. Assim se explica que as nações onde esta reflexão está mais avançada, se possam descrever como sociedades que sofreram o impacto de recomposições sociais amplas, alterando a geografia das identidades religiosas. Mas é precisamente este contexto que obriga a sinalizar os problemas que a gestão educativa do «ensino cultural das religiões» enfrenta. Quando falamos de religiões «mortas» ou mesmo dos traços históricos civilizacionais que caracterizam o longo curso das tradições religiosas, parece mais fácil pensar um modelo gerido a partir da autonomia científica dos saberes que estudam as religiões. Mas se tivermos em conta que as religiões são realidades dinâmicas que se concretizam em contextos vitais, familiares, comunitários e institucionais, rapidamente se perceberá que as zonas de conflito simbólico se podem avolumar. A distinção teórica entre «o religioso como objecto de culto» e o «religioso como objecto de cultura»<sup>32</sup> mesmo, se justificada epistemologicamente, tem de encontrar formas pragmáticas de resolver as tensões potenciais entre os diversos actores da comunidade educativa e ultrapassar as dissonâncias cognitivas que os alunos poderão enfrentar.

Estamos, pois, no centro das tensões entre laicidade e democracia, próprias das sociedades em que vivemos. O acesso das religiões ao espaço escolar apoia-se recorrentemente ou no critério de implantação histórica e cultural de uma religião num determinado território, ou na exibição do direito a uma escola plural, que seja o reflexo da diversidade que constitui o tecido social — neste caso, a bandeira da democracia pode servir os interesses de todos os particularismos e até comunitarismos. Por outro lado, a apresentação de um modelo de abordagem disciplinar das religiões regulado a partir de instituições científicas apoia-se na convicção de que a Escola se deve organizar tendo com referência os modos de civilidade laica, incluindo

---

<sup>32</sup> Cf. Debray – *L'Enseignement du fait religieux*, 28

aí a autonomia (para alguns, a supremacia) de uma visão científica do mundo. Nesta lógica deve ser lida a observação de Debray que sustenta que este acesso cultural ao religioso pode revelar-se um antídoto contra as patologias do religioso, em particular, as que se apresentam sob a forma de fanatismo<sup>33</sup> – uma remodelação do princípio kantiano da religião dentro dos limites da razão.

Deve reconhecer-se que estamos perante dois nós difíceis: quem propõem o acesso a uma cultura religiosa na Escola a partir de um ângulo exclusivamente científico terá de mostrar como resolver, nos planos pragmático e educativo, os problemas que poderão resultar de um possível choque cultural entre escola, família e instituições religiosas. Mas as propostas que defendem uma abordagem do fenómeno religioso que inclua as próprias instituições religiosas terão de mostrar como pode essa apresentação escapar aos enredos da apologia de cada uma das tradições religiosas, ou a um certo ecumenismo de superfície que tudo nivela no «religiosamente correcto». Será que um particular olhar religioso sobre o mundo, que sempre fabricou fronteiras representando os «outros» como «estrangeiros» (pagãos, infiéis, etc.), pode ser agora a ponte para o modelo de cidadania a construir? As diferentes tradições, comunidades e movimentos religiosos terão de se implicar numa resposta.

A Assembleia dos Bispos Católicos do Quebeque tentou enfrentar este problema num documento intitulado: *L'éducation religieuse au service des jeunes*<sup>34</sup>, mostrando os limites de uma solução estritamente «republicana» para este problema e sublinhando a importância das instâncias intermédias para evitar que a política educativa se desenhe numa espécie de deserto social polarizado entre o Estado e os indivíduos (nn. 31-35). No quadro desta reflexão, as propostas das autoridades episcopais vão na linha da integração, na Escola, de uma perspectiva confessional ou multiconfessional que permita uma articulação eficaz entre o imperativo dos direitos da pessoa e a necessidade de promoção da coesão social, sublinhando que o respeito pelas particularidades culturais e religiosas se conta entre as aprendizagens essenciais que caracterizam o ensino moral e religioso católico (nn. 10, 16-18).

Certo é que o facto do pluralismo (incluindo nesse pluralismo aqueles que têm uma posição de distanciamento face à religião), passou a enquadrar

---

<sup>33</sup> *Ibidem*, 26s.

<sup>34</sup> Cf. L'Assemblée des évêques catholiques du Québec – *L'éducation religieuse au service des jeunes (18 novembre 1999)*. [on-line] URL: [http://www.eveques.qc.ca/aeqdoc\\_aeq\\_1999\\_11\\_18\\_f\\_0.php](http://www.eveques.qc.ca/aeqdoc_aeq_1999_11_18_f_0.php), 01.10.05.

os aspectos centrais neste debate. É aliás esse pluralismo, como facto e representação, que conduziu a uma alteração na argumentação. Da reivindicação de estatuto a partir da situação sócio-histórica de determinada confissão religiosa numa região ou nação passou-se à exploração das dimensões caracteristicamente formativas do ensino religioso escolar. A Conferência Episcopal Portuguesa apresenta, assim, as finalidades da Educação Moral e Religiosa Católica, no quadro actual do sistema educativo português<sup>35</sup>: a) apreender a dimensão cultural do fenómeno religioso e do cristianismo, em particular; b) conhecer o conteúdo da mensagem cristã e identificar os valores evangélicos; c) estabelecer o diálogo entre a cultura e a fé; d) adquirir uma visão cristã da vida; entender e protagonizar o diálogo ecuménico e inter-religioso; e) adquirir um vasto conhecimento sobre Jesus Cristo, a História da Igreja e a Doutrina Católica, nomeadamente nos campos moral e social; f) apreender o fundamento religioso da moral cristã; g) conhecer e descobrir o significado do património artístico-religioso e da simbólica cristã; h) formular uma chave de leitura que clarifique as opções de fé; i) estruturar as perguntas e encontrar as respostas para as dúvidas sobre o sentido da realidade; j) aprender a posicionar-se, pessoalmente, frente ao fenómeno religioso e agir com responsabilidade e coerência. Neste articulado, devem sublinhar-se, para além dos tópicos esperados, aqueles que dão conta de uma certa interiorização do debate em torno do acesso cultural aos universos religiosos: a atenção ao «fenómeno religioso»; a consideração do património artístico-religioso; a disponibilidade activa para o diálogo ecuménico e inter-religioso. Estes indicadores de acção implicam necessariamente que os saberes próprios de um ensino religioso estabeleçam pontes com outros campos epistémicos. Parece pois evidente que estamos num terreno em recomposição e que as instituições estão no caminho de ensaio de novas respostas às realidades emergentes.

### ***Os professores e a cultura religiosa na Escola***

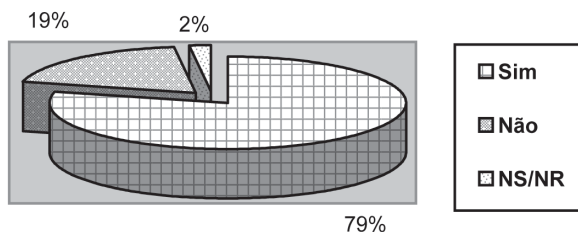
As remodelações que tem sido objecto de reflexão neste texto não terão qualquer viabilidade sem a implicação dos protagonistas no sistema. Entre eles, os professores são interlocutores privilegiados. Nesta etapa final, apresentam-se aqui alguns dos resultados de um estudo exploratório realizado pelo Centro de Estudos de Religiões e Culturas da Universidade Católica,

---

<sup>35</sup> Cf. Conferência Episcopal Portuguesa – *Educação moral e religiosa católica: um valioso contributo para a formação da personalidade*. Lisboa: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa 2006, n. 10.

com o patrocínio da Associação de Professores Católicos<sup>36</sup>. O questionário aplicado privilegiou os seguintes tópicos: a) atitudes dos professores perante as perguntas/situações relativas às religiões e às dimensões religiosas da cultura; b) consciência e preparação quanto à abordagem de conteúdos com incidência religiosa; c) que objectivos para a formação complementar de professores? d) o estudo das religiões e dos aspectos religiosos da cultura: objectivos e conteúdos.

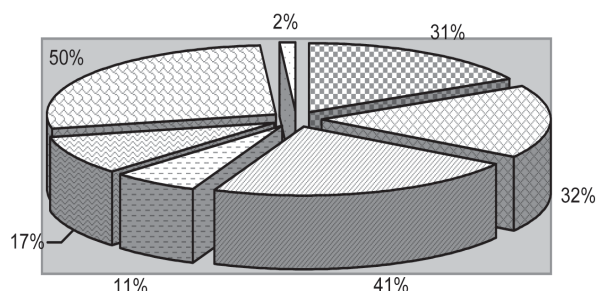
O primeiro resultado global que deve ser considerado, tendo em conta os objectivos deste artigo, diz respeito à pergunta: «a escola deve promover o estudo das religiões e dos aspectos religiosos da cultura?» (Gráfico 1).



**Gráfico 1:** A escola deve promover o estudo das religiões e dos aspectos religiosos da cultura? (PCRE)

A disponibilidade de princípio para a definição de um papel activo na escola no domínio do estudo das religiões e dos aspectos religiosos da cultura tem larga adesão na população inquirida. Esta disponibilidade é direccionada para finalidades diversas segundo uma distribuição que se apresenta no Gráfico 2.

<sup>36</sup> Foram considerados válidos, neste inquérito exploratório, 391 questionários, numa população distribuída pelo Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo e Sul, em escolas a partir do 2º ciclo, cobrindo a diversidade das áreas disciplinares. Encontra-se no respectivo centro de estudos o arquivo que contém a base de dados e o relatório final, constituído sob a coordenação do autor deste artigo: *Os professores e a cultura religiosa na Escola*. Centro de Estudos de Religiões e Culturas 2005. Este arquivo será referido, aqui, com as iniciais PCRE. O projecto desenvolvido permitiu a integração de uma investigadora estagiária, Ana Isabel Neves. Os resultados finais da pesquisa foram apresentados num painel de estudo constituído pelo coordenador da investigação e por outros dois investigadores: José Tolentino Mendonça e António Matos Ferreira, no dia 24 de Outubro de 2005.

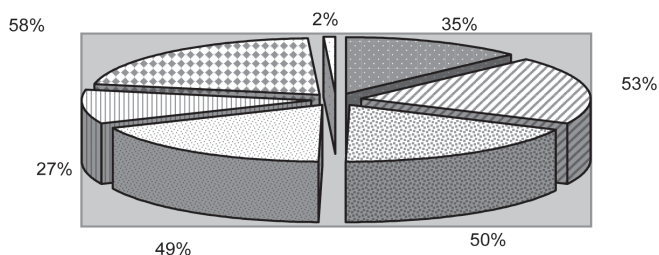


- Tornar os jovens mais tolerantes
- Ajudar à construção de uma moral pessoal
- Desenvolver a capacidade de interpretar as diversas expressões culturais
- Promover a descoberta das raízes da identidade
- Conduzir a uma melhor compreensão das tensões internacionais
- Promover a formação integral dos jovens
- Outro

**Gráfico 2:** Principais objectivos do estudo das religiões  
– 2 opções (PCRE)

«A promoção da formação integral dos jovens» revela-se o objectivo mais sublinhado (50%) seguido do interesse pelo desenvolvimento da capacidade de interpretação das diversas expressões culturais (41%). A consciência de que as dimensões religiosas são constitutivas da experiência humana e o primado da formação pessoal podem ser os pressupostos de tal escolha. O interesse pela interpretação das diversas expressões culturais remete para o contexto do respeito pela diversidade e para a necessidade de competências específicas no domínio da experiência da interculturalidade. As escolhas relativas aos objectivos devem ser articuladas com os resultados da pergunta sobre os aspectos que devem ser tratados na Escola (Gráfico 3).

## A cultura religiosa na escola



- O conteúdo das crenças religiosas
- ▨ Os usos, costumes e tradições que influenciam a vida quotidiana dos crentes
- ▩ As origens e desenvolvimentos históricos das religiões
- ▧ Os aspectos que dizem respeito ao património e à nossa identidade cultural
- ▦ As questões mais relevantes para a política internacional
- ▤ Os aspectos que dizem respeito ao sentido da vida
- Outro

**Gráfico 3:** Aspectos que devem ser tratados na escola  
– até 4 opções (PCRE)

A hierarquização das zonas de interesse, neste campo de informação, confirma a persistência do estereótipo que associa a experiência do religioso ao sentido da vida (58%). Com valores igualmente relevantes, o interesse pelas civilidades religiosas (53%), pelas origens e desenvolvimentos históricos das religiões (50%) e pelas dimensões patrimoniais e identitárias (49%). Importa sublinhar que as crenças e as dimensões políticas não reúnem a mesma convergência de interesses. Os dados apontam para a preponderância de uma certa desideologização do crer e de uma concepção apolítica do religioso – depois de estudadas as variáveis destes resultados, esta apoliticidade apareceu mais evidente ainda no grupo disciplinar de Educação Moral e Religiosa e nos que, sob o ponto de vista da posição religiosa, podem ser descritos como crentes.

Quando, na análise dos resultados, se introduziram as variáveis caracterizadoras da população – sexo, classe etária, distribuição geográfica, área curricular, classe de posição religiosa, prática religiosa – verificou-se que apenas os cruzamentos resultantes da utilização das variáveis «área curricular» e «posição religiosa» produzem resultados relevantes. Em termos gerais, o grupo de Educação Moral e Religiosa e as classes de posição

religiosa que podem ser descritas como crentes, apresentam os mais elevados índices de interesse por esta área de ensino/aprendizagem, são os mais mobilizados para procurar soluções que reforcem o papel da Escola neste domínio e mais disponíveis para iniciativas especializadas de formação, considerando esta área da formação contínua como integrante da deontologia do professor. No extremo oposto, relativamente aos mesmos indicadores, estão os que fazem parte do grupo de Educação Física e os que podem ser descritos como não-crentes. O caso do grupo de Educação Física merece uma observação: o expressivo desinteresse manifestado explica-se, provavelmente, pela falta de experiência quanto ao impacto que as identidades religiosas podem ter na cultura do corpo – note-se que muitas das observâncias que constituem as civilidades religiosas dizem respeito, precisamente, à socialização do corpo.

Destaque-se também, que é entre os «indiferentes» que se encontrou o número maior daqueles que dão à família o protagonismo na resolução de problemas e na resposta a interrogações de natureza religiosa. Inversamente, entre os crentes são irrelevantes os números dos que remetem para a família e dos que reencaminham os problemas e as perguntas de incidência religiosa para uma autoridade religiosa. Pode adiantar-se a hipótese de que a classe de posição religiosa poderá determinar a resposta acerca de qual deve ser o contexto de resposta a esta problemática nos processos educativos, entre os não-crentes encontra-se, em termos relativos, um maior número de professores que pensam dever ser encontrada uma resposta especializada fora da escola (pais, autoridades religiosas, etc.). Entre os crentes, encontra-se o número mais expressivo dos que reconhecem que a Escola tem que desenvolver estratégias neste domínio.

### **Aspectos conclusivos**

O estudo realizado pelo Centro de Estudos de Religiões e Culturas aponta para cinco tópicos privilegiados de reflexão e observação que se relacionam com a contextualização mais ampla que fizemos do problema da «cultura religiosa na escola»: a) entre os professores há um largo consenso sobre a necessidade de desenvolver na Escola estratégias específicas relativamente ao conhecimento das religiões e dos aspectos religiosos da cultura; b) no entanto, a cultura preponderante vai no sentido de uma certa concentração/redução axiológica e ética do campo religioso; c) a preponderância das variáveis «posição religiosa» e «área disciplinar» implica a consideração de que as atitudes dos professores são determinadas, prevalentemente, pelas

suas próprias posições religiosas<sup>37</sup> e pelo campo disciplinar em que desenvolvem o seu trabalho; e) as atitudes e representações dos professores não incluem a consideração de que existem saberes especializados na área dos «estudos de religião», condicionante que deverá ser compreendida no contexto de uma fraca autonomização epistêmica dessa área de estudos; d) a visão que os professores têm das respostas a dar à necessidade de desenvolver o estudo das religiões e dos aspectos religiosos da cultura não exclui o ensino religioso escolar na modalidade de Educação Moral e Religiosa – os indícios de reencaminhamento dos problemas para esse espaço curricular deixa entender que, para além dos recursos intertransdisciplinares, os professores privilegiam uma resposta especializada, continuando a disciplina de Educação Moral e Religiosa continua a ocupar um lugar intersticial no sistema educativo português, excedendo os limites do seu próprio estatuto.

A percepção dos professores é limitada pela sua própria experiência e os problemas tendem a ser pensados no quadro dos cenários existentes. No entanto, a resposta às interrogações que decorrem da necessidade de investir numa cultura religiosa na escola implica a consideração de estratégias que se dirijam a todos sem a configuração opcional que o enquadramento confessional exige no contexto das sociedades democráticas. Neste terreno, as dimensões explicativas e compreensivas tenderão a tomar o lugar da apologia religiosa, com a finalidade de promover a descoberta das chaves fundamentais da experiência religiosa, favorecendo a abertura à diversidade de respostas. Neste sentido, este terreno educativo deverá criar condições que facilitem a comunicação entre grupos culturais diferentes. Não se trata apenas de uma informação acerca de particularismos culturais, mas de um verdadeiro despertar para a cultura da alteridade. Neste contexto, o processo de transmissão de valores não pode ignorar os contextos de emergência dos mesmos, desenvolvendo aquele espírito crítico que impede que um sistema de valores se torne um código totalitário separado da história. Isto implica que o acesso cultural ao religioso inclua, de forma regulada e cooperante, as próprias comunidades que são depositárias da memória viva das religiões. Mas exige, também, que as confissões religiosas abandonem a ideia de que o sistema educativo tem que confirmar, pura e simplesmente, todas as suas crenças – é necessária uma reflexão séria sobre o que deve

---

<sup>37</sup> A estratificação neste universo contém riscos. O debate sobre esta problemática, em meio escolar, facilmente reproduzirá as clivagens entre crentes e não-crentes.



caracterizar a autonomia (mas não autarcia) do sistema educativo face aos outros subsistemas sociais.

As estratégias neste domínio não visam introduzir os adolescentes e jovens numa linhagem crente, mas num quadro de civilidades comuns com a capacidade de reconhecer a «diferença». Mas iniciá-los na compreensão da pluralidade das vivências religiosas, não exclui a possibilidade desse conhecimento se revelar auto-conhecimento, ou seja, entrar em relação com a sua experiência. O acesso cultural aos universos religiosos, neste contexto, não se encontra forçado à clausura do laboratório ou limitado por abstrações sociais.

---

### **Bibliografia, estudos e documentos**

Appadurai, Arjun – *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis, London: University of Minnesota Press 1996.

Assemblée des évêques catholiques du Québec – *L'éducation religieuse au service des jeunes (18 novembre 1999)*. [on-line] URL: [http://www.eveques.qc.ca/aeqdoc\\_aeq\\_1999\\_11\\_18\\_f\\_0.php](http://www.eveques.qc.ca/aeqdoc_aeq_1999_11_18_f_0.php), consultado em 01.10.05.

Bastienier, Albert – Les minorités d'origine musulmane en Europe. In: Alain Dierkens, dir., *Pluralisme religieux et laïcités dans l'union européenne*. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles 1993, 98-101.

Berger, Peter – *The Sacred Canopy: Elements of a Sociology Theory of Religion*. New York: Doubleday 1967.

\_\_\_\_\_*A Rumor of Angels: Modern Society and the Rediscovery of the Supernatural*. Garden City: Doubleday 1969.

\_\_\_\_\_*Facing up to Modernity: Excursions in Society, Politics and Religion*. Garden City: Doubleday 1977.

\_\_\_\_\_*La désécularisation du monde: un point de vue global*. In: Peter L. Berger, ed., *Le réenchantement du monde*. Trad. de l'anglais. Paris: Bayard 2001, 13-36.

Bœspflug, François, Françoise Dunand & Jean Paul Willaime – *Pour une mémoire des religions*. Paris: La Découverte 1996.

Comité sur les affaires religieuses – *Religious Rites and Symbols in the Schools: The Educational Challenges of Diversity*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation 2003.

- Conferência Episcopal Portuguesa – *Educação moral e religiosa católica: um valioso contributo para a formação da personalidade*. Lisboa: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa 2006.
- Dasseto, Felice – Musulmans de l'Europe des Douze: entre un espace vécu et une stratégie d'implantation. In: Gilbert Vincent & Jean-Paul Willaime, dir., *Religions et transformations de l'Europe*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg 1993, 154-158.
- Debray, Régis – *L'Enseignement du fait religieux dans l'école laïque: Rapport au ministre de l'Education nationale*. Paris: Odile Jacob, SCEREN 2002.
- Dobbelaere, Karel – *Secularization. A Multi-Dimensional Concept*. London: Sage Publications 1981.
- Dorrien, Gary – Berger: theology and sociology. In: Linda Woodhead, ed., *Peter Berger and the Study of Religion*. London, New York: Routledge 2001, 26-39.
- Dreyfus, François-Georges – Le Protestantisme contre l'Europe. In: Gilbert Vincent & Jean-Paul Willaime, dir., *Religions et transformations de l'Europe*. Presses Universitaires de Strasbourg 1993, 127-141.
- Groupe de travail sur la place de la religion à l'école – *Laïcité et religions: perspective nouvelle pour l'école québécoise*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation 1999.
- Kepel, Gilles – *La Revanche de Dieu: chrétiens, juifs et musulmans à reconquête du monde*. Paris: Seuil 1991.
- McAndrew, Marie – *Immigration et diversité à l'école: le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal 2001.
- Michel, Patrick – *La religion au musée: croire dans l'Europe Contemporaine*. Paris: L'Harmattan 1999.
- Milot, Micheline & Fernand Ouellet, dir. – *Religion, éducation & démocratie: un enseignement de la religion est-il possible?* Montréal: Hamattan Inc., Paris: L'Hamattan 1997.
- Pereira, Miguel Baptista – *Modernidade e tempo: para uma leitura do discurso moderno*. Coimbra: Livraria Minerva 1990.
- Ray-von Allmen, Micheline – Le rôle et les responsabilités des décideurs et des praticiens pour la mise en œuvre de la dimension religieuse de l'éducation interculturelle. In: *Dimension religieuse de l'éducation interculturelle*. Actes de la conférence, Oslo, Norvège, 6-8 juin 2004. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe 2005, 69-83.

- Taylor, Charles – The Rushdie Controversy. *Public Culture*, 2:1 (1989) 118-122.
- Teixeira, Alfredo – «*Não sabemos já donde a luz mana*»: ensaio sobre as *identidades religiosas*. Lisboa: Paulinas 2004.
- Teixeira, Alfredo – Berger *versus* Berger: o ocaso da religião ou o seu regresso à cidade secular? *Theologica*, 38:2 (2003) 249-272.
- Tschannen, Olivier – *Les théories de la sécularisation*. Genève, Paris: Librairie Droz 1992.
- Willaime, Jean-Paul – Religions et l'unification européenne. In: Grace Davie & Danièle Hervieu-Léger, dir., *Identités religieuses en Europe*. Paris: La Découverte 1996, 291-314.
- \_\_\_\_\_*Europe et religions: les enjeux du XXI<sup>e</sup> siècle*. Paris: Fayard 2004.



# O conhecimento do fenómeno religioso

GUILHERME D'OLIVEIRA MARTINS (\*)

**1. Estado, laicidade e ensino do fenómeno religioso.** Na sociedade contemporânea muito se tem discutido o modo como devemos realizar um ideal de laicidade, correspondente à distinção das esferas política e religiosa, com salvaguarda da liberdade religiosa. A cada passo, encontramos temores e resistências, devidos à necessidade de equilibrar o respeito pelo pluralismo e a preservação de espaços de afirmação de uma espiritualidade religiosa aptos a garantir a coesão social, em vez de se constituírem em factores de fragmentação e de isolamento social. A sociedade complexa em que nos integramos precisa, assim, de integrar no seu seio as convicções religiosas e os valores ligados ao sagrado de um modo natural, não só como forma de compreender melhor os fenómenos históricos da humanidade, mas também como demonstração da capacidade integradora da sociedade. Se é verdade que o Estado democrático não é nem deve ser confessional, não é menos certo que tem de criar condições para que a liberdade religiosa e a laicidade se afirmem realmente. Longe de uma ideia “laicista”, que tende a desvalorizar o fenómeno religioso, importa desenvolver o conceito de “laicidade”, em que o não confessionalismo se não confunde com indiferença perante o fenómeno religioso. Daí que o ensino religioso deva ter lugar nas sociedades democráticas, desde que respeitem alguns requisitos essenciais como: (a) a livre opção; (b) o pluralismo; (c) a salvaguarda da liberdade religiosa; e (d) a compreensão de que o serviço público de educação forma cidadãos livres e responsáveis e não prosélitos religiosos.

---

(\*) Licenciado e Mestre em Direito. Foi Secretário de Estado da Administração Educativa, Ministro da Educação, Ministro da Presidência e Ministro das Finanças. Foi Presidente da SEDES. É Presidente do Tribunal de Contas e Presidente do Centro Nacional de Cultura. Professor Universitário. Autor de diversas obras, entre as quais: *Oliveira Martins, Uma Biografia* (1986); *Ministério das Finanças, Subsídios para a sua História no Bicentenário da Secretaria de Estado dos Negócios da Fazenda* (1988); *Escola de Cidadãos* (1992); *O Enigma Europeu* (1994); *Educação ou Barbárie?* (1999); *O Novo Tratado Constitucional Europeu* (2004)

**2. Educação como despertar de consciências.** Se a escola deve formar cidadãos livres e responsáveis, importa inserir o ensino das religiões num contexto de emancipação e de autonomia pessoal. E assim a escola pública deve integrar no espaço de formação pessoal e social a educação moral e religiosa de diversas confissões religiosas, com respeito das diferenças e da representatividade. Nesse ponto, a experiência portuguesa é positiva, tendo-se aperfeiçoado em virtude da progressiva aplicação do regime de liberdade religiosa consagrado na Constituição da República e na lei. Ora, sendo tarefa da Educação despertar consciências para a liberdade e responsabilidade, é fundamental que não se instale um pernicioso clima de indiferença, quando não de perigoso desconhecimento, gerador de tendências para a magia e a irracionalidade, quando não para o fundamentalismo religioso, baseados no vazio e na incompreensão. E se há quem argumente sobre a tendência inexorável para um certo proselitismo confessional, que poderia pôr em causa a diversidade e o pluralismo, a verdade é que importa que os educadores e formadores nessas áreas compreendam que a escola civil não tem função catequética, mas sim uma missão de formar pessoas e cidadãos que possam exercer livremente e responsabilmente a sua função social.

**3. O conhecimento do fenômeno religioso.** Ao contrário do que muitos entendem, o conhecimento do fenômeno religioso constitui um ponto fundamental na formação pessoal e cívica em democracia. Não se trata de um tema lateral ou despiciendo, mas sim de um domínio no qual poderemos encontrar chaves para a compreensão do fenômeno humano na sua complexidade. Mesmo autores agnósticos, como Régis Debray, têm chegado a esta mesma conclusão, depois de se aperceberem das consequências dramáticas do “vazio de valores” e da “escalada da irracionalidade”, surgidos nas sociedades contemporâneas. Não poderemos compreender o fenômeno histórico e a sua evolução sem procurar entender as opções religiosas e a sua razão de ser. Uma sociedade que perde a memória das suas raízes, designadamente religiosas, é uma sociedade que se descaracteriza e que entra em decadência, caindo na lógica da harmonização e da indiferenciação. Umberto Eco disse há mais de vinte anos: “Nas escolas italianas, Homero é obrigatório, César é obrigatório, Pitágoras é obrigatório, só Deus é facultativo. (...) Só lamento que não exista um ensino da história das religiões. Um jovem termina os seus estudos e sabe quem eram Poseidon e Vulcano, mas tem ideias confusas acerca do Espírito Santo, pensando que Maomé é o deus dos muçulmanos e que os quacres são personagens

de Walt Disney”. Está tudo dito... Os mitos fundamentais, a ligação aos antepassados, a comunicação do espírito, a razão de ser das crenças e dos valores enraizados na sociedade, a evolução das práticas religiosas, o diálogo entre a organização social e os fenômenos religiosos, tudo isso carece de atenção – entendendo-se que as questões da fé e da religião são, na vida humana, o outro lado da moeda da racionalidade. Razão e fé completam-se, e mesmo para quem não segue qualquer religião (opção fundamental da liberdade religiosa) essa complementaridade corresponde, no fundo, a uma das mais óbvias consequências da “dúvida metódica”, certos de que a verdade tem sempre um lado que nos escapa e que jamais abarcaremos.

**4. O vazio religioso na sociedade de hoje.** Jack Lang disse sobre o relatório de Débray a propósito do “ensino religioso na escola laica” que: “a escola autêntica e serenamente laica deve dar acesso à compreensão do mundo”. O vazio religioso gera incompreensão e desconhecimento (já Tocqueville o dizia). Lembremo-nos dos acontecimentos de 11 de Setembro. Não podemos esquecer que eles resultam de uma perigosa escalada da ignorância e da indiferença. Ainda recentemente, a propósito das “caricaturas de Maomé”, aquilo a que assistimos foi à demonstração das consequências terríveis do vazio religioso. Voltámos à questão dos iconoclastas como se fosse a primeira vez, e sem nenhuma das cautelas que a memória aconselharia. E quantos outros exemplos poderíamos dar? Como entender a crise do Médio Oriente ou a dos Balkans sem o conhecimento dos fenômenos religiosos?

**5. Pluralismo, respeito mútuo e direitos humanos.** O ensino do fenómeno religioso não pode, porém, ser confundido com um ensino religioso. Mas não haverá eficácia numa formação religiosa equilibrada na sociedade se não houver disponibilidade para o fenómeno religioso. Precisamos, pois, de mais e melhor informação sobre o fenómeno religioso. E cada uma das confissões religiosas deve preocupar-se em abrir horizontes nesse sentido. É um engano pensar-se apenas na inculcação catequética. Só o exemplo funciona. E daí que deva haver uma preocupação especial no sentido de tornar a formação religiosa cada vez mais ensino do fenómeno religioso. Em lugar de insistir no que divide, devemos ater-nos ao que une (“o que sobe converge” disse Teilhard) – o que é especialmente importante quando falamos das três religiões monoteístas. Eis por que razão a educação sobre

o fenómeno religioso deve aprofundar a inteligência da reflexão e da crítica. Só assim poderemos contrariar a tendência actual para o sectarismo das confissões pronto-a-vestir, à medida dos nossos egoísmos e das nossas conveniências. Em democracia, o pluralismo, o respeito mútuo e a defesa dos direitos fundamentais da pessoa humana apenas poderão ser plenamente preservados se houver conhecimento e capacidade de compreensão.

**6. A importância do outro no conceito de liberdade.** Uma das consequências da tirania da indiferença com que lidamos hoje está na perda de importância do “outro”, num momento em que se exigiria, mais do que nunca, o seu reconhecimento. A liberdade religiosa exige, antes de tudo, esse reconhecimento e essa compreensão do “outro” como pedra angular numa sociedade de respeito e de diálogo. Eis por que razão a maior atenção à educação sobre o fenómeno religioso se exige. No fundo, o que está em causa é a informação, a formação e o conhecimento sobre algo de essencial para a compreensão das sociedades e das pessoas. Como afirma Anselmo Borges “relegar o facto religioso para fora dos circuitos de transmissão racional não é o melhor remédio para a ‘vaga esotérica e irracionalista’ nem para o integrismo fundamentalista” (“Religião – Opressão ou Libertação”, Campo das Letras, p.180). Só poderemos entender o “outro”, se nos compreendermos a nós mesmos, e se nos apercebermos que somos sempre o “outro do outro”. Só o conhecimento do fenómeno religioso abre aí pistas.

**7. Igualdade e diferença.** Há quem insista no perigo de o fenómeno religioso ter um lado exclusivo e uma feição proselitista. Importa distinguir claramente entre a liberdade confessional (designadamente no ensino privado de escolas com projecto religioso) e a presença do ensino sobre o fenómeno religioso nas escolas públicas. E neste último caso temos de distinguir a necessidade das confissões religiosas participarem activamente nos projectos visando o melhor conhecimento e informação sobre o fenómeno religioso e de definirem as suas próprias estratégias nas responsabilidades que lhes cabem no sentido de contribuírem positivamente para uma cidadania religiosa aberta e respeitadora, apta à compreensão de que igualdade e diferença são faces da mesma moeda. A escola pública deve ter espaços de diferença, que realizem os direitos à liberdade e à igualdade – que deverão completar-se como factores de coesão e integração.



**8. Religiões e diálogo inter-religioso.** Esta ligação entre melhor compreensão do fenómeno religioso no seu todo e necessidade de dar espaço às confissões religiosas para participarem, segundo seu ponto de vista, na valorização do fenómeno religioso como factor de relação, tem de abrir portas ao diálogo inter-religioso. E só pode haver diálogo se houver capacidade de afirmação e espaços de relação. Só poderemos dialogar com o que conhecemos. Sem conhecimento não pode haver compreensão. E este é o grande desafio do tempo presente.

**9. Escola como lugar de encontro e de relação.** A escola pública e o serviço público de educação têm de partir destas preocupações. É a cidadania livre e responsável que está em causa (e não a criação de novos fiéis). “A laicidade, que não é uma opção espiritual entre outras”, deve tornar possível “a coexistência das várias opções espirituais” (Anselmo Borges, *Ibidem*). A escola tem, pois, de contrariar o “analfabetismo religioso” e promover uma “laicidade de inteligência”, em nome da emancipação das pessoas.

**10. Inclusão, integração, coesão e democracia.** Num tempo em que há fortes riscos de fragmentação e de exclusão sociais e cívicas, somos chamados a inserir a educação do fenómeno religioso como factor de enriquecimento da escola e da sociedade e como factor de conhecimento, de integração, de coesão e de democracia. A sociedade humana precisa de entender o fenómeno religioso nos dias de hoje, a partir das suas raízes e origens. No fundo, uma cultura de paz apenas poderá ser criada a partir da compreensão e do diálogo entre culturas e religiões.



# Sobre as finalidades da Educação Moral e Religiosa Católica

D. TOMAZ SILVA NUNES (\*)

1. A Educação Moral e Religiosa (católica ou de outras confissões) é uma disciplina que se insere nos currículos dos ensinos básico e secundário, desde o 1º ao 12º ano de escolaridade<sup>1</sup>.

O currículo escolar é um vasto e complexo plano de acção que pretende atingir um conjunto de objectivos educativos adequados às crianças, aos adolescentes e aos jovens, de modo a que, em percursos faseados, a que correspondem limites etários determinados, realizem aprendizagens, desenvolvam qualidades e adquiram capacidades que lhes permitam aceder a outros níveis de estudo, ou iniciar a vida profissional e participar activamente na sociedade. O currículo programa-se, tendo por base a articulação orgânica de três factores fundamentais<sup>2</sup>: *a sociedade*, que tem uma história, instituições, valores dominantes, necessidades próprias e opções económicas, culturais e políticas; *os conhecimentos científicos*, de toda a ordem, que se transmitem ou se utilizam a partir das disciplinas científicas ligadas ao currículo, das ciências da educação e das diversas áreas da psicologia; *o aluno*, com as suas características próprias, no estágio de desenvolvimento físico e psicológico em que se encontra, inserido num determinado ambiente sócio-cultural.

Na quase totalidade dos países da Europa, o Ensino Religioso Escolar (ERE) faz parte do currículo que corresponde aos nossos graus de ensino básico e secundário, nas escolas do ensino estatal (bem como nas do ensino particular e cooperativo, designadamente as escolas católicas),

---

(\*) Bispo Auxiliar de Lisboa, Presidente da Comissão Episcopal da Educação Cristã, Mestre em Ciências da Educação.

<sup>1</sup> No 1º ciclo não se utiliza a designação *disciplina*, mas a designação correspondente *área curricular disciplinar*.

<sup>2</sup> cf. Tanner, D., e Tanner, L. (1980). *Curriculum Development: Theory into Practice*. Londres: Collier McMillan Publishers. Adaptado por João Pinhal in *Apontamentos das aulas de Didáctica Geral e Desenvolvimento Curricular*. Universidade Católica Portuguesa (ano lectivo de 1990/1991).

apesar da multiplicidade da sua natureza conceptual e das formas de enquadramento curricular<sup>3</sup>. Podemos traduzir a diversidade europeia de concepções sobre o ERE católico num *continuum* de posições que vão desde uma informação sobre as verdades do catolicismo e noções de história da Igreja, a uma opção claramente catequética.

Entre nós, como afirma a Conferência Episcopal Portuguesa no recente documento sobre a Educação Moral e Religiosa Católica<sup>4</sup>, “assume especial importância a presença institucional que a Igreja Católica tem oferecido à Escola, nomeadamente no plano do Ensino Religioso Escolar, que usufrui, entre nós, de uma longa e relevante tradição. Essa intervenção consubstancia-se na disciplina/área curricular disciplinar de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC), de carácter facultativo, que abrange os ensinamentos básico e secundário (do 1º ao 12º ano de escolaridade)” (n. 1).

**2. Ocorre perguntar: Que razões justificam a inclusão da EMRC no currículo escolar? E, qual é natureza e o alcance desta disciplina?** São questões que envolvem princípios conceptuais, cujas respostas podem ser diferentes, dependendo das mesmas, o estabelecimento de finalidades para a EMRC, as quais, conseqüentemente, podem também elas ser diferentes.

O Estado português garante o ensino de EMRC, de acordo com as directrizes concordatárias, com a doutrina constitucional e dos documentos da Igreja sobre a liberdade religiosa e a educação cristã, com os princípios emanados da Declaração dos Direitos do Homem, com os pactos das Nações Unidas e com os dados resultantes do direito comparado no respeitante ao ERE. Salvaguarda-se a laicidade do Estado, a separação de poderes do Estado e da Igreja e a autonomia de actuação de cada uma das instituições<sup>5</sup>.

Os princípios mais relevantes que, da parte do Estado, justificam a inclusão da EMRC nos currículos dos ensinamentos básico e secundário são: (1) o dever do Estado de proteger a família, sobretudo cooperando com os pais

---

<sup>3</sup> cf. Alberto Pesci. *L'Insegnamento religioso nelle scuole pubbliche europee* ([WWW.olir.it](http://WWW.olir.it)). Apresenta uma grelha descritiva da situação do ERE em 25 países europeus. Tenha-se em conta a informação incorrecta sobre a situação do ERE em Portugal.

<sup>4</sup> Conferência Episcopal Portuguesa (2006). *Educação Moral e Religiosa Católica. Um valioso contributo para a formação da personalidade*. Lisboa: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa.

<sup>5</sup> cf. entre outros: Constituição de República Portuguesa (1976, com as sucessivas revisões), Artigos 6º, n. 2; 16º, n. 2; e 36º, n. 5. Concordata Santa Sé – Estado Português (2004), Artigo 19º.

na educação dos filhos, sem quaisquer discriminações; (2) o respeito pelo direito à liberdade religiosa, visto a partir de dois ângulos complementares – o direito da Igreja Católica de poder ensinar os seus princípios orientadores de ordem moral e religiosa, e o direito dos pais de escolherem o género de educação a dar aos filhos, podendo requerer a componente de formação religiosa como elemento integrante do currículo escolar, com vista à educação integral dos mesmos; (3) o reconhecimento do contributo da EMRC para a formação pessoal e social dos alunos; (4) a consideração da especial representatividade da população católica do país.

O acesso ao ERE é garantido, também, às outras confissões religiosas reconhecidas pelo Estado, o qual, no âmbito da liberdade religiosa, também lhes reconhece o direito de ensinar os seus princípios de ordem moral e religiosa. Na organização curricular da EMR de outras confissões, tem-se em conta a representatividade social das mesmas.

Do ponto de vista da organização e da prática curriculares, o Estado atribui exclusividade à Igreja Católica quanto à orientação do ensino de EMRC, competindo-lhe a elaboração e revisão dos programas, a elaboração, edição e divulgação de manuais e de outros instrumentos de trabalho, bem como a apresentação de candidatos a professores. Respeitam-se as orientações gerais que regem o sistema educativo e que garantem a harmonia curricular entre todas as disciplinas.

**3.** Ainda, na linha dos grandes princípios que justificam a EMRC no currículo escolar e que inspiram a sua natureza específica, a Conferência Episcopal, no exercício da sua competência reconhecida pelo Estado, acrescenta as seguintes perspectivas que focalizam a EMRC como serviço à educação integral dos alunos<sup>6</sup>: (1) não há educação integral sem a consideração da dimensão religiosa, porque ela é constitutiva da pessoa humana; (2) a componente religiosa é um factor insubstituível para o crescimento humano em liberdade e responsabilidade; (3) o Evangelho ajuda a amadurecer as interrogações sobre o sentido da vida; (4) o Evangelho inspira valores de fé e de humanidade que tecem a história e a cultura da Europa; (5) a compreensão da realidade social, que a escola deve promover, requer, para ser verdadeira, o conhecimento do fenómeno religioso e das suas expressões e influências sociais.

Outro factor que configura a natureza específica da EMRC, é o facto de ela ser uma acção educativa da responsabilidade da Igreja em meio escolar.

---

<sup>6</sup> cf. Conferência Episcopal Portuguesa. *Ibid.*, n. 6.

Por um lado, é uma disciplina confessional. Esse carácter revela-se nos conteúdos programáticos, da responsabilidade da Conferência Episcopal, e no perfil e reconhecimento da idoneidade dos professores, os quais são propostos pelos Bispos Diocesanos e nomeados pelo Ministério da Educação. Por outro lado, inserindo-se a EMRC nas grandes finalidades da Escola, enquadra-se na legislação geral sobre o ensino, utiliza o rigor de análise, os métodos de trabalho e as modalidades de avaliação próprios das disciplinas da Escola. Tem, pois, um alcance claramente cultural e um valor educativo.

Nesta linha, a EMRC distingue-se de outros tipos de acção da Igreja de carácter educativo, designadamente a Catequese, com a qual estabelece “uma relação de distinção e complementaridade”<sup>7</sup>. No debate europeu entre representantes das Conferências Episcopais para o ERE, considera-se a distinção entre EMRC e Catequese uma questão central para sustentar a legitimação do ERE na escola estatal.

Tendo em conta os princípios conceptuais enumerados e a natureza própria da EMRC, podemos, então, passar à consideração das suas finalidades.

**4.** As finalidades de uma disciplina constituem um dos elementos essenciais do currículo escolar. Consideramos as finalidades sob uma dupla perspectiva: a partir das intenções da disciplina e dos professores que a leccionam; e a partir dos alunos, entendendo-as como as grandes metas a alcançar ou aquisições globais a adquirir por aqueles que frequentem a EMRC com continuidade e longa duração.

A EMRC é oferecida a todos os alunos, independentemente das suas convicções religiosas, e deve orientar-se, de acordo com o pensamento de João Paulo II, 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 própria liberdade”<sup>8</sup>. Na óptica dos Bispos portugueses, a EMRC tem como grande finalidade “a formação global do aluno, que permita o reconhecimento da sua identidade e, progressivamente, a construção de um projecto pessoal de vida. Promove-a a partir do diálogo

---

<sup>7</sup> Congregação para o Clero (1998). *Directório Geral da Catequese*. Secretariado Nacional da Educação Cristã, n. 73. (Texto típico português-Copyright 1997).

<sup>8</sup> João Paulo II (15.04.1991). *Conhecer o património do cristianismo e transmiti-lo de maneira autêntica*. Discurso aos participantes no Simpósio Europeu sobre o Ensino da Religião na Escola Pública. In *L'Osservatore Romano*, ed. semanal em português, n. 16, 21.04.1991.

da cultura e dos saberes adquiridos nas outras disciplinas com a mensagem e os valores cristãos enraizados na tradição cultural portuguesa”<sup>9</sup>.

O mesmo documento prevê um conjunto de onze finalidades perspectivadas a partir dos pontos de chegada atingidos pelos alunos. Cada uma delas associa-se, prevalentemente, ao domínio da aquisição de conhecimentos ou ao domínio do desenvolvimento de atitudes.

São elas<sup>10</sup>:

- 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”.

As finalidades desdobram-se em objectivos, metas de aprendizagem mais próximas ou imediatas, e estes, segundo Maria do Céu Roldão, devem orientar-se para a construção de competências<sup>11</sup>.

Segundo a mesma autora, citando Philippe Perrenoud, competência é *um saber em uso*, que se opõe ao *saber inerte*. “Ou seja, ao falarmos de competência referimo-nos ao saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prático – e não a conteúdos

---

<sup>9</sup> Conferência Episcopal Portuguesa. *Ibid.*, n. 8.

<sup>10</sup> *Ibid.*, n. 10.

<sup>11</sup> cf. Roldão, M. C. (2005). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências* (3ª ed.). Barcarena: Editorial Presença, p. 22.

acumulados com os quais não sabemos nem agir no concreto, nem fazer qualquer operação mental ou resolver qualquer situação, nem pensar com eles”<sup>12</sup>.

O conceito de competência associado ao objectivo, para o tornar operacional, pode ter lugar na EMRC. No entanto, a sua adopção deve ser cuidadosamente ponderada dada a natureza específica desta disciplina, que tem em vista o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, processo sempre lento, que requer interiorização de conhecimentos, perspectivas e valores, e conduz a tomadas de decisão, dinâmicas nem sempre compatíveis com exercícios de aplicação de conhecimentos em novas situações, mais próprios de disciplinas de carácter lógico e técnico.

5. A revisão dos programas das disciplinas é uma necessidade que decorre da evolução de cada um dos factores fundamentais e básicos para a construção do currículo, referidos no ponto 1 (a sociedade, os conhecimentos científicos e o aluno), e dos dinamismos de interacção entre os mesmos. Essa necessidade é reforçada pela aprendizagem que os professores adquirem através da prática da gestão dos programas e pelos novos desafios que enfrentam.

Está em curso a revisão dos programas de EMRC. Muito trabalho válido já foi feito. Importa prosseguir, tendo em conta a adequação de finalidades, objectivos, competências e conteúdos às etapas de desenvolvimento dos alunos. Por outro lado, é recomendável a referência a alguns elementos estruturais para o desenvolvimento dos conteúdos programáticos, concretamente: (1) para o tratamento de conteúdos, considerar as vertentes bíblica, teológica, doutrinal, histórica, moral e artística; (2) para o desenvolvimento de cada unidade didáctica, incluir a experiência pessoal e cultural, a visão das outras disciplinas, os dados da revelação bíblica, o pensamento da Igreja, a vivência cristã e a interiorização pessoal que proporcione a elaboração de sínteses e tomadas de decisão.

---

<sup>12</sup> Ibid. p. 20.



# Perspectivas



# Educação Moral e Religiosa nas escolas católicas

D. ANTÓNIO BALTAZAR MARCELINO (\*)

1. No documento “**Educação Moral e Religiosa Católica – Um valioso contributo para a formação da personalidade**”, publicado pela Conferência Episcopal em Abril deste ano, há uma referência concreta às escolas católicas e às aulas de Educação Moral e Religiosa Católica nas mesmas escolas. É normal que assim seja, dada a natureza destas escolas e os objectivos da referida aula. Vale a pena citar as palavras do documento, que dão ensejo a esta reflexão:

*Na escola católica, a EMRC reveste-se de uma importância acrescida, dada a íntima relação com as suas finalidades e o projecto indispensável que presta à concretização do seu projecto educativo, uma vez que este se inspira no Evangelho e se orienta num duplo sentido: fornecer aos jovens os instrumentos cognoscitivos, indispensáveis na sociedade actual, que privilegia quase exclusivamente os conhecimentos técnicos e científicos e, especialmente, lhes proporcionar uma sólida formação cristã.*

*Orientando-se pelos mesmos programas e prescrições metodológicas, poderá, no entanto, aprofundar esse estudo e, ainda, articulá-lo com um programa de pastoral escolar. (n.9)*

A escola católica é uma escola confessional, sem receio de se afirmar e de agir como tal, entendendo, como é óbvio, esta confessionalidade não na linha de uma instituição que faz proselitismo religioso, mas por ser clara no fundamento essencial do seu projecto educativo e por procurar agir consequentemente, em relação às propostas e à dimensão educativo do mesmo projecto.

O projecto educativo está, de facto, marcado pela sua inspiração evangélica e pela afirmação e explicitação de Jesus Cristo, Pessoa e

---

(\*) Bispo de Aveiro. Membro da Comissão Episcopal da Educação Cristã

Mensagem, como a instância crítica última dos valores que se transmitem e do horizonte alargado e aberto que orienta todo o processo educativo.

A escola deve aparecer aos pais e aos encarregados de educação, para que não haja nem ignorância, nem falsas interpretações acerca da sua identidade e das propostas que propõe e veicula, como uma escola que se assume como católica e veiculadora de uma proposta cristã, clara e indiscutível.

É evidente que se trata de uma escola aberta a todos os que a procuram e não força a liberdade de ninguém, nem para estar, nem para acreditar. Porém, não se inibe, para além de todas as exigências que a levam a ser uma escola de qualidade, a propor, no contexto da vida escolar – aulas, actividades, ambiente comunitário – a dimensão evangélica da vida e do saber. Se esta visão não constituir para todos uma proposta de vida, ela possa ser, pelo menos, uma proposta de valores morais e éticos, sérios e consistentes, em ordem a uma visão fundamentada das relações humanas, dos compromissos diários, dos valores que perduram e estruturam as pessoas e a sociedade, do aproveitamento das oportunidades válidas e sérias que podem integrar, diariamente, uma educação com futuro.

2. Muita gente, ainda hoje, pensa numa escola católica, vazada em critérios de há dezenas de anos, quando o contexto escolar e social era muito diferente e os objectivos pretendidos pelos pais, muitos deles antigos alunos dessas escolas, se situavam na procura e garantia de uma dimensão, sobretudo de ordem e de formação religiosa. Aí se encontrava tudo o que se requeria, em linha de formação, de sacramentos e de expressões religiosas, que muitas vezes as paróquias não proporcionavam ou o faziam com menos qualidade.

Há gerações formadas em colégios religiosos que mostraram, mais tarde, a solidez da sua formação, a dimensão apostólica das suas vidas, a sua capacidade de compromisso social. Foram elites que marcaram rumos novos num país de poucos horizontes e diminuta militância apostólica.

Hoje, as escolas católicas são acessíveis a todos, mormente quando têm contratos de associação com o Estado, mas não apenas estas, porque em todas elas se pode verificar que os alunos não são todos oriundos de classes socialmente privilegiadas.

Por outro lado, a escola tem de se organizar para responder a novas situações. Não faz concorrência às escolas do Estado, mas não pode ser uma escola neutra, como tantas outras, que acabam por não o ser, porque uma educação neutra é uma contradição em si mesma. O que não se propõe nem ensina e se devia propor e ensinar, acaba por ter influência na vida e nos comportamentos, porque as omissões também são conseqüentes e o afirmar-se neutro, como educador, é a prova maior de que não se é, dado tratar-se de uma atitude que tem por detrás um mundo de conceitos e de preconceitos concretos ou escondidos que se transmitem, de modo consciente ou inconsciente.

3. Neste contexto se pode falar da aula de Educação Moral e Religiosa que, normalmente, numa escola católica atinge todos os alunos, respeitando sempre a liberdade perante opções justificadas. Porém, a lógica é que seja uma aula para todos os alunos.

Na realidade, os objectivos educativos da escola católica devem estar presentes, como já disse antes, em todas as aulas e actividades escolares. Porém, uma transmissão sistemática do facto religioso impõe-se. De outro modo, teremos uma amálgama de fragmentos inconsistentes, que podem ser emocionalmente interessantes, mas não podem integrar uma construção equilibrada da personalidade.

Não é uma repetição da catequese ou uma simples exposição de verdades da fé ou de temas religiosos. Mas uma ocasião privilegiada para ajudar os alunos a fazerem a síntese da cultura e da fé, na vida do dia a dia.

Não se dispensam nem programas, nem orientações metodológicas, mas sempre aí se deve encontrar o espaço e o meio de uma formação cristã clara, sólida, articulada e esclarecida.

Certamente que numa escola católica se pode ter, neste campo, uma criatividade e uma inovação, que vai desde os livros de apoio à prática pluridisciplinar, das iniciativas de acção ao aperfeiçoamento do espírito crítico, das acções específicas à largueza do agir pessoal e comunitário.

Quando numa escola católica e nas suas actividades normais não se inova, a escola vai perdendo o seu dinamismo e deixando que se esfume a sua identidade. Ora, este é um campo, que não o único, em que isto deve

acontecer de modo normal. O facto religioso ou o desenvolvimento de uma fé esclarecida nunca estão separados da vida. Os acontecimentos do dia a dia, vividos ou chegados ao conhecimento pela comunicação social ou por factos publicamente conhecidos, são sempre o espaço adequado de uma aula de Educação Moral e Religiosa para que se faça a iluminação cristã, a proposta dos valores que “valem”, o desafio a atitudes novas e geradoras de novidade. O professor deve saber ler a vida, para que possa ajudar os alunos a lê-la, com sentido e proveito.

A aula de Educação Moral e Religiosa deve ser na escola católica um elemento privilegiado de articulação de toda a pastoral escolar. Por esta entendemos a acção organizada e dinâmica que vai edificando a escola, como uma comunidade educativa que assenta a sua vida e actividades nos valores cristãos, com a dimensão ética e moral que estes comportam, e os sabe transmitir a todos os seus membros, através da acção e de uma colaboração concertada de todos eles.

A escola católica, com todas as outras escolas, se existe fundamentalmente para os alunos, que são a sua razão de ser, ela é, também, elemento de enriquecimento dos agentes educativos, docentes e não docentes, dos pais e encarregados de educação, e da sociedade, através do ambiente circundante onde tem de sentir a sua acção e da gente nova que nela vai lançando, com perspectivas de renovação e de um futuro mais consistente.

4. As orientações da Conferência Episcopal Portuguesa sobre a Educação Moral e Religiosa Católica constituem um contributo de reflexão actualizada para todos os professores desta aula, quer os das escolas do Estado, quer das escolas particulares. Temos convicção que esta aula é verdadeiramente central no processo educativo e estruturante na formação da personalidade dos alunos.

Não se entende por que razão aceitável os responsáveis políticos criam, nos tempos que correm, dificuldades permanentes e de vária ordem, a esta aula, a única que pode cobrir carências visíveis e que são muitas, no acto educativo normal. Conceitos, culturalmente limitados e pobres, vão-se impondo e gerando estas dificuldades.

Como é normal, não compete ao Estado indicar os conteúdos e as metodologias desta aula, pois o saber religioso não é da sua competência. Basta que tenha e promova uma visão global da pessoa humana, das suas manifestações e exigências, que não mutile a cultura e a sua dimensão humana, que não se deixe orientar e dominar por preconceitos laicistas, mas se sinta livre para servir, de modo correcto, as crianças e os jovens do país. Basta que seja fiel à nossa história e ao contributo positivo da verdade cristã em favor da mesma.

A dimensão religiosa não se impõe, porque ela existe dentro de nós, qualquer que seja o seu modo de expressão, como um grito e uma exigência que não se pode calar nem ludibriar.

Mais uma vez, a seriedade das escolas católicas, na fidelidade às orientações propostas superiormente, porque a Educação Moral e Religiosa constitui uma vertente importante da sua identidade, pode constituir um contributo relevante para a aula nas demais escolas do país e para a qualificação dos seus professores, uma vez que também estes têm, na sua missão, um vínculo fundamental com a Igreja que os mandatou.





# Os contextos pedagógicos e educativos da Educação Moral e Religiosa Católica

ISABEL VILAÇA (\*)  
VITOR CARMONA (\*\*)

1. «O principal objectivo da educação é suscitar e favorecer a harmonia pessoal, a verdadeira autonomia, a construção progressiva e articulada dos aspectos racional e volitivo, afectivo e emocional, moral e espiritual. Desta harmonia pessoal decorre a participação social e feliz, cooperante e solidária, que resulta na harmonia social» (CEP, *Educação, direito e dever*, p.6)<sup>1</sup>.

Educar é ajudar a crescer de forma integral e global. O ser humano cresce de forma saudável se crescer harmoniosamente: a educação visa as várias dimensões da vida humana.

A Educação Moral e Religiosa Católica está em plena sintonia com esta tarefa educativa: educa para os valores – alicerces estruturantes de uma personalidade sólida, e no quadro específico dos valores cristãos. Neste sentido, a Educação Moral e Religiosa Católica tem a função de:

- ajudar a pessoa a **SER** – a identificar-se e a aceitar-se como é, integrando harmoniosamente as várias dimensões da vida;
- ajudar a pessoa a **SER COM** – a cultivar a interacção e a criação de laços entre as pessoas;

---

(\*) Licenciada em Farmácia, tendo completado a sua formação no Curso de Habilitação Pedagógica Complementar na Universidade Católica Portuguesa. Docente de Educação Moral e Religiosa Católica há trinta anos, integrando actualmente o corpo docente da Escola Secundária Vergílio Ferreira, em Lisboa. Casada, mãe de cinco filhos.

(\*\*) Licenciado em Teologia, tendo completado a sua formação com o Curso de Habilitação pedagógica Complementar e Estágio de Profissionalização. Docente de Educação Moral e Religiosa Católica há seis anos, estando actualmente como docente na Escola Básica 2, 3 Maria Alberta Menéres, na Tapada das Mercês – Sintra. Casado, pai de uma filha.

<sup>1</sup> Conferência Episcopal Portuguesa, *Educação, direito e dever – missão nobre ao serviço de todos*. Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, Lisboa, 2002, p. 6.

- ajudar a pessoa a **SER PARA** – a perceber quais as linhas de acção por onde orientar a sua vida e desenvolver o sentido altruísta das suas acções;
- ajudar a pessoa a **SER MAIS!**

Para que a Educação Moral e Religiosa Católica seja um contributo eficaz na formação de cada pessoa, é preciso que exerça a sua missão olhando atentamente o contexto da vida das pessoas, de modo a ajudá-las a identificar criticamente a realidade da sua vida.

## **2. O contexto cultural e social em que vivemos**

O que, antigamente, era previsível e, por isso, transmitia segurança, hoje, mudou. Do emprego que todos queriam, estável e duradouro, do acesso garantido à universidade, para quem completasse o ensino secundário, dos valores e referências das pequenas localidades onde tudo era próximo, da família tradicional de três gerações.

As mudanças ocorridas nas últimas décadas obrigaram a adaptar-nos a situações de precariedade, quer na escola, quer no emprego, quer na própria família. O que dantes eram quadros de estabilidade tornaram-se paradigmas de impessoalidade na vivência quotidiana, aumentando os níveis de insegurança e instabilidade em que cada um vive. Aos acréscimos de conforto e possibilidades de acesso ao consumo, não correspondeu um aumento de formação cultural e social que permita às pessoas, sobretudo aos mais jovens, distinguir e fazer opções de forma acertada.

Actualmente, vive-se, de facto, numa sociedade diferente, mais individualista e materialista, onde a competição é a palavra de ordem e por isso se é constantemente obrigado a fazer opções.

Quando tudo nos faria pensar que, com a evolução do pensamento, do conhecimento e dos avanços tecnológicos, tudo se abriria no sentido de ser mais humano e mais justo, pelo contrário, o Homem assume posições primitivas que reportam à lei do mais forte e onde não se olham a meios para atingir os fins.

Perante estes cenários que, não sendo catastróficos, são obviamente preocupantes, importa desenvolver e transmitir uma nova ideia, uma nova

visão do que pode e deve ser, uma atitude mais positiva e mais actuante perante a vida, mesmo tendo em conta que as mudanças são sempre lentas e que para dar dois passos à frente haverá um que é para trás.

Na sociedade do “não me comprometas”, é preciso haver quem assuma compromissos, não tendo receio de ser diferente, adoptando uma nova cultura baseada nos valores da vida enquanto forma de viver, nos tempos modernos, a palavra de Cristo, defendendo uma atitude positiva, verdadeira, humana e solidária. Assentar esta postura no reforço da família e da escola enquanto espaços privilegiados, na procura de uma intervenção ao nível dos mais carentes e na divulgação e construção de mensagens renovadoras de esperança, parecem ser objectivos que já tardam, face às “ausências” do tempo actual.

Aos jovens, é preciso dar-lhes a hipótese de construírem alternativas que os convençam da necessidade de actuarem, de acreditarem que o seu destino, enquanto pessoas, e mais tarde famílias, está nas suas mãos; convencerem-se de que é possível encarar as dificuldades da vida com uma nova maneira de estar e de ser.

Numa leitura atenta e cuidada dos sinais dos tempos, dizia-nos a Conferência Episcopal Portuguesa: «A alteração da nossa cultura está a processar-se tendencialmente nos seguintes sentidos: aumento crescente do indiferentismo religioso, que leva as pessoas a não referirem a Deus o universo e o homem, com a consequente alteração dos critérios morais de existência; mudança no conceito de felicidade e de realização humana, muito centrada no bem-estar material, no progresso económico, no prazer, com pouco lugar para a alegria e plenitude interiores (...); relativização da dignidade do homem e da vida humana, valor sagrado que só de Deus depende; corrupção do conceito de amor, de que se afasta a noção de serviço, de dom, de gratuidade contemplativa, de caridade; perda da dimensão absoluta de valores como fidelidade, amor, lealdade, caindo-se na precariedade do efémero; fragilidade da família como comunhão definitiva, aceitando-se, progressivamente, o casamento transitório, a união ocasional, a ruptura entre conjugalidade, maternidade e paternidade» (CEP, *Os cristãos leigos na comunhão e missão da Igreja em Portugal*, p. 20-21)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Conferência Episcopal Portuguesa, *Os cristãos leigos na comunhão e missão da Igreja em Portugal*. Secretariado Geral do Episcopado, Lisboa, 1989, p. 20-21.

Passados dezassete anos, vemos como esta leitura foi perspicaz. É este o contexto cultural e social em que a Educação Moral e Religiosa Católica se insere no hoje da história humana.

Se olharmos a cultura como «o quadro onde cada um vai espontaneamente beber o sentido da sua vida e os princípios orientadores da existência» (CEP, *Os cristãos leigos na comunhão e missão da Igreja em Portugal*, p. 21)<sup>3</sup>, temos de considerar alguns factores, aliciantes e aliciadores, que subtilmente nos desafiam: a felicidade é apresentada como prazer instantâneo e efémero, assente naquilo que as pessoas têm e não naquilo que são. O caminho para se atingir esta felicidade é o caminho do mais fácil, do mais cómodo, do mais apazível. No entanto, a felicidade, sabemos nós, assenta, antes, na realização pessoal de quem se sente bem com o que faz e, sobretudo, com o que é: o ser-se amado, que se realiza na busca e na entrega desse amor aos outros, que consigo constroem um projecto de vida – uma história construída passo a passo, balizada pelos valores humanos e cristãos, que hoje são, sistematicamente, esvaziados e relativizados por tantas pessoas.

Vivemos num clima de indiferentismo, ou até, de alguma hostilidade, a tudo aquilo que tem a marca de «cristão» ou de «católico». Hoje, está mais na moda assimilar, sem critérios, todas as «modas» espirituais, ao estilo «self-service» ou, simplesmente, ser um «ignorante religioso»: alguém que não sabe, não quer saber e que reage indiferentemente à dimensão religiosa da vida humana.

É este o contexto cultural e social em que vivemos. Mas se a sociedade em que vivemos está diferente, também a escola tem sido muito permeável a todos esses dinamismos de mudança. E, também, a democratização e massificação do ensino, vieram trazer novos dados que tornaram a escola diferente. Passaram a estar na escola crianças oriundas de meios sociais, económicos, culturais e étnicos diferentes. Hoje, a sala de aula já não representa apenas uma memória, um tipo de referências culturais, mas antes um ponto de encontro de muitas e variadas culturas, linguagens e códigos de comportamento.

---

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 21.

O clima da escola é, portanto, outro e torna-se necessário que os jovens alunos encontrem o suporte afectivo e o apoio que necessitam para clarificarem os seus próprios valores, levando-os a construir o seu quadro de referências para a formação da sua personalidade.

É este o contexto que temos nas escolas. É esta a realidade onde a Educação Moral e Religiosa Católica se situa e tem de saber agir, de modo a ser uma mais valia pedagógica e educativa no meio onde se insere.

## **2. Os contextos pedagógicos e educativos**

Não é novidade referir que a presença da Educação Moral e Religiosa Católica na Escola é responsabilidade de todos os intervenientes no processo educativo: alunos, professores, pais e encarregados de educação, órgãos de gestão das escolas, responsáveis das diversas instâncias do Ministério da Educação, os párocos e as comunidades cristãs. Permitam-nos sublinhar a importância das famílias neste processo: elas são a primeira célula da sociedade e o seio da edificação dos alicerces.

Atendendo a tudo isto, coloca-se-nos a questão sobre qual a melhor pedagogia que a Educação Moral e Religiosa Católica deve adoptar. A Educação Moral e Religiosa Católica é uma disciplina. Como tal, está ao nível de todas as outras disciplinas, na sua exigência científica e na missão da transmissão do saber, na sua dignidade científica. Como tal, é fulcral que a Educação Moral e Religiosa Católica tenha um fio condutor bem estruturado: conteúdos a transmitir, objectivos a atingir, estratégias a adoptar, métodos de avaliação. No fundo, necessita de saber quais as linhas de acção por onde caminhar. Neste sentido, é novamente oportuna e acertada a leitura dos sinais dos tempos feita pela Conferência Episcopal Portuguesa na publicação do documento «Educação Moral e Religiosa Católica – um valioso contributo para a formação da personalidade».<sup>4</sup>

O citado documento, relembra-nos que, se a escola é, como já se referiu anteriormente, um lugar privilegiado para o desenvolvimento harmonioso do jovem aluno, a aula de Educação Moral e Religiosa Católica, em particular,

---

<sup>4</sup> Conferência Episcopal Portuguesa, *Educação Moral e Religiosa Católica, um valioso contributo para a formação da personalidade*. Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, Lisboa, 2006.

tem um importante contributo a dar, tais como o indicam, as suas principais finalidades<sup>5</sup>, e que se podem considerar fundamentais na educação, tais como:

- Educar para **ser pessoa** – aceitação, interiorização e vivência dos valores essenciais à vida;
- Educar para a **identidade** – construção de um modo de ser e agir, integrado e harmonioso, único e irrepetível;
- Educar para a **vida** – vida entendida como projecto dinâmico em que cada um tem de dar a resposta adequada;
- Educar para a **alteridade** – promover a relação séria com o outro;
- Educar para as escolhas – optar livre e conscientemente perante as diferentes situações de vida;
- Educar para o **amor** – desenvolvimento e amadurecimento de gestos de afectividade e mesmo da sexualidade;
- Educar para a **cidadania** – indivíduo empenhado e crítico na construção de uma sociedade mais justa, pacífica, humanizada e humanizadora;
- Educar para o **religioso** – compreensão do fenómeno religioso, que permite interpretar a existência à luz da mensagem cristã.

Assim sendo, a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica pode contribuir, de forma clara e relevante, para a formação e definição da personalidade dos alunos que a frequentam, fazendo-os sentir-se mais confiantes, mais autónomos. Também os ajudará a ser pessoas mais empenhadas, sensíveis e preocupadas com o mundo em que vivem.

A Educação Moral e Religiosa Católica é, também, uma disciplina muito particular e distinta das outras. Ela consegue o necessário equilíbrio entre a exigência científica e disciplinar (rígor e método) e a proximidade afectiva e vivencial com o aluno. A especificidade da Educação Moral e Religiosa Católica está na maneira de educar: através dos afectos, na qualidade da relação pedagógica de um professor que é, também, educador.

A nossa disciplina ajuda a criar laços com os outros elementos da comunidade escolar e com os outros saberes disciplinares. O professor de Educação Moral e Religiosa Católica deve, por isso, ser um construtor de pontes e não de muros.

---

<sup>5</sup> Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, *Programas de Educação Moral e Religiosa Católica*, Ministério da Educação, Lisboa, 1991.

A experiência que temos mostra-nos como esta disciplina vai tocando o interesse e a motivação das crianças e jovens que crescem na Escola; mostra-nos também como a disciplina toca o coração dos alunos e contribui para as suas tomadas de decisão futuras.

Muitas vezes, falando com os alunos que frequentam a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica no ensino secundário, são os próprios a afirmar que a aula lhes abriu perspectivas novas, rasgou horizontes, proporcionou troca e debate de ideias, concretizou e levou à prática conteúdos aprendidos. Alguns, acrescentam que a aula os tornou necessariamente pessoas mais conscientes, intervenientes e capazes de melhorar alguma coisa à sua volta. Que os ajudou a compreender a mensagem cristã e a vivê-la numa atitude positiva, verdadeira, humana e solidária.

Por tudo isto, uma escola que não queira fazer uma educação parcial e redutora, não pode deixar de trabalhar e propor as dimensões fundamentais da existência cristã. A educação dos valores e em valores, bem como a referência explícita à dimensão religiosa do ser humano, são uma obrigação da escola e do professor que verdadeiramente querem contribuir para a construção de uma nova cultura que dignifique e promova a vida de cada ser humano.

Não podemos, portanto, deixar de pensar que o contributo da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica para uma educação integral do jovem pode ser muito significativo. Constitui, sem dúvida, um grande desafio. Por isso, os seus programas e, naturalmente as suas finalidades, devem reflectir as exigências de uma educação integral, que enriqueça, por um lado, a cultura dos alunos, mas que, por outro, os ajude a encontrar respostas para as suas interrogações mais fundamentais, a interiorizar valores e a poderem desenvolver-se globalmente, como pessoas, sobretudo nas suas dimensões moral, mas também religiosa ou espiritual.

A educação nos valores, de que hoje tanto se fala, não se consegue sem o acompanhamento pelo educador dos ensaios dos jovens na prática desses valores. As várias actividades desenvolvidas, nas aulas e a partir destas, têm o mérito de proporcionar aos jovens terreno de experimentação dos valores que são chamados a viver. Aprender a saber e a fazer são objectivos muito importantes na educação dos alunos, mas aprender a viver juntos e a olhar a vida de forma diferente, privilegiando o que é essencial ao ser humano,

enquanto pessoa, é condição indispensável para que os mesmos aprendam a ser.

As aulas de Educação Moral e Religiosa Católica, a par dos ensinamentos que proporcionam, das competências que desenvolvem, devem também contribuir para o desenvolvimento da personalidade dos alunos, de modo a que sejam cidadãos e pessoas de corpo inteiro.

É um dever desta disciplina, que apresenta nas suas finalidades a preocupação com a formação da pessoa em toda a sua plenitude, e em todas as suas dimensões constitutivas, protagonizar a construção de um milénio onde a dignidade humana seja, verdadeiramente, assumida e promovida.

Ajudar a formar pessoas autónomas, capazes de se dar a um projecto pessoal de vida valioso e de levá-lo livremente à prática, constitui um grande objectivo para esta disciplina e para o seu professor.

A concluir, diria pois, o desafio é grande, mas concerteza vale a pena que seja experimentado e vivido. Se as dificuldades são muitas e variadas, maior é a riqueza e a importância do contributo da nossa disciplina para a formação integral dos Homens e Mulheres de Amanhã.

---

## **Bibliografia**

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Os cristãos leigos na comunhão e missão da Igreja em Portugal*. Secretariado Geral do Episcopado, Lisboa, 1989.

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Educação, direito e dever – missão nobre ao serviço de todos*. Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, Lisboa, 2002.

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Educação Moral e Religiosa Católica, um valioso contributo para a formação da personalidade*. Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, Lisboa, 2006.

Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, *Programas de Educação Moral e Religiosa Católica*, Ministério da Educação, Lisboa, 1991.

SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Educar para a liberdade e para o amor*, SNEC, Lisboa, 1991.



# Uma perspectiva sobre o perfil do professor (\*)

JORGE AUGUSTO PAULO PEREIRA (\*\*)

Num tempo em que se espera que os docentes não assumam apenas o papel de ensinar, mas também a tarefa difícil de educar e de proporcionar aos alunos experiências pedagógicas promotoras da aquisição das mais variadas competências, é urgente que se definam as linhas orientadoras do seu perfil: um conjunto de papéis que os alunos, os pais, a sociedade em geral e a escola em particular esperam que os docentes assumam, operacionalizando-os nas mais variadas situações da sua actividade profissional<sup>1</sup>.

Intimamente relacionada com o perfil do professor, está a questão de um eventual código deontológico da profissão docente. Procuraremos abordar estes dois assuntos em paralelo, recorrendo à experiência de outros países e avançando algumas questões críticas no final da nossa reflexão.

## 1. O perfil docente: a experiência de outros países

A selecção dos países que a seguir se apresentam não aconteceu por acaso. De facto, são os que apresentam maior tradição na formulação de perfis para a profissão docente e têm as elaborações mais desenvolvidas. Foi também a partir da reflexão sobre estas experiências que se elaboraram os perfis para Portugal. No entanto, as versões aqui apresentadas não foram

---

(\*) Comunicação apresentada nas III Jornadas de Professores, “Deontologia do Professor”, Secretariado Diocesano da Educação Cristã em Viseu.

(\*\*) Licenciado em Teologia e em Línguas e Literaturas Modernas; Mestre em Linguística; professor de EMRC no Ensino Básico; docente de Didáctica de EMRC e coordenador de estágio no Instituto de Ciências Religiosas, Faculdade de Teologia da UCP, Lisboa. Casado, pai de dois filhos.

<sup>1</sup> No que se refere ao perfil específico do professor de EMRC, cf. NUNES D. Tomaz Silva. 2005. O perfil do docente de Educação Moral e Religiosa Católica. In *Fórum de Educação Moral e Religiosa Católica*. Secretariado Nacional da Educação Cristã. Lisboa, pp. 83-88.

as que serviram de base à reflexão do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP); são versões mais actualizadas, uma vez que os perfis dos vários países vão sendo revistos e melhorados ao longo do tempo.

### **1. 1. O perfil do professor em Inglaterra**

A Inglaterra dispõe de três organismos que entre si articulam responsabilidades sobre a qualidade da profissão docente: o *Department for Education and Skills*, a *Teacher Training Agency* e o *General Teaching Council for England*. A primeira instituição corresponde ao Ministério da Educação Inglês e emana as directrizes gerais, a segunda é a responsável pela garantia da qualidade da formação de professores e a última é a entidade que é responsável pelo registo profissional dos professores.

A definição de um **código de conduta profissional dos professores** é da responsabilidade do *General Teaching Council for England* e acentua os aspectos considerados fundamentais para garantir que os professores ajudem os seus alunos a desenvolver-se integralmente e a alcançar o seu maior potencial na vida. São, pois, essenciais os seguintes aspectos no perfil do professor:

#### **– Em relação aos jovens como alunos**

Os professores devem analisar as necessidades de aprendizagem dos seus alunos e usar o julgamento profissional necessário para ir ao encontro das mesmas, por forma a melhor motivarem os alunos a alcançar o sucesso. Usam a avaliação para orientar o seu trabalho.

Os professores depositam altas expectativas em todos os alunos e ajudam-nos a fazer progressos apesar das suas diferentes circunstâncias pessoais, das diferentes necessidades e contextos.

Os professores trabalham para se assegurar de que os alunos se desenvolvem intelectualmente e pessoalmente e para salvaguardar a saúde geral dos alunos e a segurança e bem-estar dos mesmos.

Os professores revelam as características que tentam inspirar nos alunos, incluindo um espírito de curiosidade intelectual, tolerância, honestidade, justiça, paciência e uma genuína preocupação com as outras pessoas e a apreciação dos diferentes contextos.

#### **– Em relação aos colegas professores**

Os professores ajudam os seus colegas a alcançar os mais elevados padrões profissionais. Eles estão completamente comprometidos na partilha

das suas experiências e disponíveis a aprender com a experiência dos colegas.

Os professores respeitam os direitos das outras pessoas a iguais oportunidades e dignidade no trabalho. E respeitam a confidencialidade sempre que apropriado.

– ***Em relação a outros profissionais, governantes e interesse público***

Os professores reconhecem que o bem-estar e o desenvolvimento dos alunos dependem frequentemente do trabalho em parceria com diferentes profissionais: os responsáveis da escola, pessoal de apoio e outras pessoas envolvidas. Eles respeitam as capacidades, apetências e contribuições dos colegas e parceiros e interessam-se por construir com eles relações profissionais construtivas no interesse dos alunos.

– ***Em relação aos pais e encarregados de educação***

Os professores reagem com sensibilidade às diferenças entre os diversos contextos familiares dos alunos, reconhecem a importância de trabalhar em colaboração com os pais e encarregados de educação e compreendem e apoiam a aprendizagem dos seus filhos.

Os professores esforçam-se por comunicar eficazmente, promovendo a cooperação entre a escola e a família para benefício dos alunos.

– ***Em relação ao contexto escolar***

Os professores contribuem para a afirmação da escola na comunidade e dão importância ao seu próprio estatuto profissional na sociedade.

Os professores reconhecem que o profissionalismo envolve o julgamento do comportamento pessoal com base em padrões apropriados.

– ***Em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento***

Os professores Ingleses, ao entrarem na docência, estão preparados para o rigor e as realidades da sala de aula. Eles compreendem que manter e desenvolver as suas competências, conhecimento e experiência é vital para alcançar o sucesso. Envolvem-se na reflexão sobre as suas próprias práticas e na formação profissional contínua. Assim como têm em conta e utilizam novas descobertas, ideias e tecnologias.

A definição de **padrões profissionais para a profissão docente** é da responsabilidade do *Department for Education and Skills* e da *Teacher Training Agency* que identificam a profissão docente como uma das profissões

mais influentes na sociedade, considerando, por isso, importante decidir, ao nível da formação de professores, o que é que estes devem saber, compreender e ser capazes de fazer. Os padrões profissionais para a profissão docente servem de orientação para as instituições de formação de professores para que estas preparem os futuros profissionais em consonância com as mesmas.<sup>2</sup>

## **1.2. O perfil do professor na Escócia**

No Reino Unido há descentralização do sistema e das autoridades educativas entre Inglaterra, Escócia e Irlanda do Norte. Cada uma destas regiões político-administrativas tem um *General Teaching Council* (GTC) que acompanha a qualidade da profissão docente e é responsável pelo registo profissional dos professores. Este organismo desenvolve e assegura padrões de conduta profissional e de competência do exercício da profissão docente bem como contribui para a melhoria do estatuto social e profissional dos professores. Os padrões requeridos pelo GTC da Escócia referem-se a:

### **– Domínio do conhecimento profissional**

O candidato ao registo profissional deve ter um detalhado conhecimento e compreensão de áreas relevantes do currículo do ensino básico e secundário;

Ter conhecimento e compreensão suficientes para cumprir as suas responsabilidades com a literacia e a numeracia; educação para a saúde pessoal e social; compreender a natureza do *curriculum* e dos seus desenvolvimentos;

Ter conhecimento e compreensão suficientes para cumprir as suas responsabilidades no ensino de aspectos transdisciplinares;

Ter uma visão de conjunto e uma percepção crítica dos principais aspectos do sistema educativo, das políticas e práticas educativas e da sua participação nas mesmas;

Ter conhecimento detalhado da sua área de ensino; da escola em que ensina e das suas responsabilidades no contexto da mesma;

---

<sup>2</sup> *Professional standards for qualified teacher status and requirements for initial teacher training*, Department for Education and Skills and Teacher Training Agency, Inglaterra (2002). <http://www.dfes.gov.uk> and <http://www.tta.gov.uk> *Code of professional values and practice for teachers*; General Teaching Council for England (2002). <http://www.gtce.org.uk>

Saber articular os seus valores e práticas profissionais e relacioná-los com princípios e perspectivas teóricas;

Ter conhecimento baseado na investigação para o ensino-aprendizagem e fazer uma apreciação crítica do contributo da investigação para a educação em geral.

– **Competências e capacidades profissionais**

O professor registado tem que ser capaz de planificar de forma coerente e progressiva os programas indo de encontro às necessidades e capacidades dos seus alunos;

Comunica claramente utilizando adequadamente uma variedade de meios e interagindo eficazmente com os alunos individual e colectivamente;

Usa uma variedade de estratégias e recursos que tem capacidade para avaliar e justificar em termos dos requisitos do *currículum* e das necessidades e competências dos seus alunos;

Define e mantém expectativas e clima de trabalho propícios a todos os alunos;

Trabalha cooperativamente com outros profissionais e adultos;

Organiza e gere turmas e recursos para realizar de forma segura, ordeira e produtiva as actividades que se propôs;

Gere o comportamento dos alunos e os incidentes na turma de forma justa, sensível e consistente, fazendo uso de recompensas e sanções e procurando e usando o aconselhamento dos colegas sempre que necessário;

Compreende e aplica os princípios de avaliação, registo e relatório;

Utiliza os resultados da avaliação para avaliar e melhorar o seu ensino e a aprendizagem dos seus alunos.

– **Valores profissionais e comprometimento pessoal**

Os professores registados aprendem com a sua experiência e prática e com uma avaliação crítica da bibliografia relevante para o seu desenvolvimento profissional;

Integram uma compreensão da prática e das questões gerais da educação no seu diálogo profissional e comunicação;

Reflectem e agem por forma a melhorar a sua prática profissional, contribuem para o seu próprio desenvolvimento profissional e comprometem-se no processo de desenvolvimento curricular;

Na prática do seu dia a dia revelam um comprometimento com a justiça social e a inclusão;

Assumem responsabilidade pela sua formação e desenvolvimento profissional;

Valorizam, respeitam e são parceiros activos das comunidades em que trabalham.<sup>3</sup>

### **1.3. O perfil do professor nos Estados Unidos**

O *National Council for the Accreditation of Teacher Education* (NCATE) foi fundado em 1954 e é o organismo que nos EUA faz a acreditação de instituições que formam professores e outro pessoal que se dedica a funções educativas para o ensino básico e secundário. Para esse efeito o NCATE define padrões de qualidade que se baseiam na convicção de que todas as crianças podem e devem aprender. Assim, só são acreditadas instituições que contribuam para que os professores adquiram os conhecimentos científicos, pedagógicos e profissionais e as competências necessárias para ensinar.

Para o NCATE um professor deve revelar, como **perfil de saída** da sua habilitação profissional, capacidades para:

- Ajudar todas as crianças dos doze anos de escolaridade a aprender;
- Ensinar os alunos de todos os anos de escolaridade de acordo com padrões específicos de qualidade que são definidos pelas várias associações profissionais de professores;
- Explicar as opções pedagógicas que tomam, baseadas na investigação, no conhecimento e nas melhores práticas;
- Utilizar os métodos adequados para ensinar os alunos nas diversas fases de desenvolvimento, com diferentes tipos de aprendizagem e proveniente de diferentes contextos;
- Reflectir sobre a prática e actuar com base nessa reflexão;
- Ser capaz de integrar eficazmente a tecnologia no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

O NCATE considera ainda que o professor adquiriu estas capacidades através de:

- Uma boa formação de base na sua área científica;

---

<sup>3</sup> *Code of practice on teacher competence*, General teaching Council for Scotland (GTC), Escócia (2002). <http://www.gtc.org.uk>

- Estudo aprofundado do processo de ensino;
- Um suporte de conhecimento profissional onde fundamentar as suas decisões pedagógicas;
- Experiência diversificada, bem planeada e sequencial em escolas dos vários níveis de ensino;
- Avaliação de competências profissionais dos professores.

O NCATE considera que preparar os professores para um bom ensino no séc. XXI requer uma avaliação do desempenho do aluno e do professor. Determinar níveis de proficiência para os resultados do professor e do aluno é considerado o grande desafio e a grande tarefa desta nova era.<sup>4</sup>

#### 1. 4. O perfil do professor na Nova Zelândia

Na Nova Zelândia, os professores, para poderem exercer a sua profissão, têm que se registar no *New Zealand Teachers Council* (NZTC). O profissional docente só será aceite para efeitos de registo neste organismo se obedecer aos critérios de registo que definem um **perfil de entrada no exercício profissional docente**. No entanto, o registo não é definitivo, deverá ser sujeito a renovação todos os cinco anos.

##### ***Crítérios para aceitação do registo profissional de um professor:***

###### ***– Ter bom carácter***

Parte-se do princípio que o candidato ao registo de professor tem bom carácter a menos que haja provas em contrário. Por ex: Condenação por uma ou mais ofensas ou informação fundada que chegue ao conhecimento do NZTC e que possa pôr em dúvida a confiança que se deve ter no professor e na sua relação com os alunos. Será requerido um registo criminal para obter provas de que nada consta de condenações em relação ao indivíduo a registar como professor.

###### ***– Ter perfil para ser professor***

Este aspecto terá que ser atestado pela última entidade onde o professor tiver recebido formação para a docência.

---

<sup>4</sup> *Professional Standards for the Accreditation for the Schools, Colleges and Department of Schools*, National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE), USA, (2002). <http://www.ncate.org>

Para se fazer o julgamento sobre se o candidato ao registo profissional tem ou não perfil para ser professor há que verificar se ele possui um conjunto de qualidades pessoais que operam em quatro domínios: no **espaço ensino-aprendizagem** (ex: a sala de aula); no **centro de aprendizagem** (ex: a escola); na **comunidade** e na **profissão docente**. Em cada um destes domínios o professor irá interagir com os aprendentes (alunos), pais, pessoal não docente e colegas professores, e em qualquer destas relações o professor deve continuamente manter elevados padrões de:

- **Confiança**  
Ser capaz de trabalhar com independência e sem supervisão; ter todos os requisitos para a protecção e segurança dos outros; preservar as confidências que lhe são feitas;
- **Honestidade**  
Demonstrar integridade em todos os contactos; respeitar as pessoas e a propriedade; relatar o que tem a relatar com clareza e verdade.
- **Responsabilidade**  
Assumir as responsabilidades em devido tempo e lugar; estar à altura das expectativas que nele depositam os parceiros do sistema educativo; aceitar, planear e executar a variedade de tarefas e responsabilidades que são inerentes ao seu desempenho profissional.
- **Sensibilidade e compaixão**  
Respeitar os valores culturais e sociais dos outros; reconhecer e respeitar os outros como indivíduos; cuidar da aprendizagem dos que se encontram em situações mais desvantajosas e dos que revelam mais dificuldades de aprendizagem; demonstrar firmeza quando for necessário.
- **Respeito pelos outros**  
Demonstrar respeito pelo direito; adoptar os códigos de linguagem e conduta aceites para se dirigir aos outros; obedecer às orientações do sistema educativo e da escola; respeitar as perspectivas dos outros.
- **Imaginação, entusiasmo e dedicação**  
Apoiar e inspirar os outros no seu trabalho; motivar os alunos para a aprendizagem; comprometer-se em tarefas interdisciplinares que alargam as possibilidades de aprendizagem; mostrar respeito pela aprendizagem e inspirar o prazer de aprender.



- **Comunicação**

Comunicar com facilidade, clareza e lucidez nas línguas oficiais da Nova Zelândia; praticar a discricção; fazer e receber bem críticas construtivas; procurar aconselhamento sempre que necessário.

- *Saúde física e mental*

Desempenhar as suas funções com segurança e satisfatoriamente; mostrar equilíbrio emocional e maturidade; ser acolhedor e bem-humorado.

- ***Estar satisfatoriamente formado para ensinar***

Para este efeito é imprescindível que o candidato a professor comprove através da adequada certificação que tem as qualificações e a formação profissional requeridas para o exercício da docência.

- ***Ter prática de docência recente e satisfatória***

Para o NZTC, isto significa que nos precedentes cinco anos o candidato ao registo profissional de professor teve dois anos de exercício profissional docente ou equivalente à docência numa escola do sistema educativo da Nova Zelândia.

O registo profissional do professor pode ser cancelado a qualquer momento pelo NZTC se se considerar e provar que o professor violou algum dos requisitos necessários a esse registo e que acima se identificaram.<sup>5</sup>

## **1. 5. O perfil do professor no Canadá (Província de Ontário)**

A *Ordem dos professores de Ontário* elaborou três documentos que apoiam um ensino de qualidade na Província. Estes documentos são os fundamentos para a auto-regulação da profissão docente:

- *Normes d'exercice de la profession enseignante*
- *Normes de déontologie de la profession enseignante*
- *Cadre de formation de la profession enseignante*

O primeiro documento descreve a profissão docente e o trabalho diário de todos os professores; o segundo transmite as crenças e os valores que os professores devem ter na sua relação com os alunos, os colegas e os

---

<sup>5</sup> *Criteria for registration*. New Zealand Teachers Council (NZTC), New Zealand, (2004). <http://www.teacherscouncil.govt.nz/>

outros parceiros educativos; o terceiro documento reflecte sobre a formação dos professores e o seu aperfeiçoamento contínuo.

As *Normes d'exercice* enunciam os seguintes elementos-chave fundamentais:

– **Ser atento e devotado aos alunos.** O professor

Inspira os alunos, ao dar-lhes o seu exemplo, a serem curiosos e entusiastas e inculca-lhes o prazer por aprender; ajuda o aluno a aceitar a sua própria identidade, a melhor conhecer o seu património cultural e a desenvolver a sua auto-estima; interessa-se pelo carácter dos alunos, pela sua relação com os seus pares e pelas suas aspirações.

– **Fornecer o apoio necessário à aprendizagem do aluno.** O professor

Utiliza uma gama de métodos pedagógicos para se adaptar às diferenças culturais, espirituais e linguísticas e às diversas situações familiares; elabora para os seus alunos programas que incorporem o conhecimento e a compreensão do desenvolvimento da pessoa e das teorias sobre a aprendizagem.

– **Tratar os alunos equitativamente e com respeito.** O professor

Adapta-se às diferenças dos alunos, respeitando a sua diversidade; ajuda o aluno a ligar a aprendizagem à sua própria experiência de vida bem como às suas particularidades culturais e espirituais.

– **Permitir ao aluno desenvolver-se no seio da sociedade.** O professor

Encoraja o aluno a tornar-se um cidadão activo, curioso e perspicaz; cria ao aluno ocasiões para compreender as mudanças, para as assimilar e a elas se adaptar; valoriza os direitos e responsabilidades do aluno como cidadão.

– **Ajudar o aluno a conhecer a vida.** O professor

Estabelece a ligação entre o *curriculum*, as experiências de aprendizagem e a vida de todos os dias; incita o aluno a conhecer bem a sua aprendizagem, a reflectir sobre ela e a assegurar as aprendizagens seguintes; encoraja o aluno a visar a excelência.

O professor deve ainda:

– **Conhecer o aluno:** compreender em que medida o património cultural, a língua, a situação familiar, o sexo, a comunidade e outros factores influenciam a aprendizagem; reconhecer as forças e as fraquezas dos alunos;

reconhecer que para ensinar as crianças com dificuldades é preciso pôr em prática conhecimentos e competências especializadas.

– **Conhecer o *currículo***: conhecer a matéria a ensinar; conhecer os métodos próprios de investigação na sua área, as conexões com outras matérias e as aplicações às experiências de vida; conhecer o *currículo* ligado à matéria que ensina.

– **Conhecer o *ensino***: tornar os conhecimentos e competências acessíveis aos outros; tornar o seu ensino pertinente para os alunos que aprendem de diversas maneiras; motivar os alunos; determinar e modificar as situações de aprendizagem; gerir o tempo dedicado ao ensino; criar estratégias de gestão da aula que favoreçam a aprendizagem e a dignidade dos alunos; colaborar com os alunos e estruturar a interação entre os alunos para se assegurar que sobrevêm uma aprendizagem comum e uma aprendizagem individual; avaliar o rendimento do aluno, o modo de aprendizagem do aluno e a prossecução das expectativas do *currículo*; comunicar e colaborar com os pais e outros participantes na educação dos alunos.

– **Conhecer o *meio onde ocorre a aprendizagem***: reconhecer a mudança e a ela se adaptar, tornando-se um impulsionador da mudança; identificar os factores de uma sociedade pluralista e em evolução que têm incidência sobre o ensino; conhecer a legislação, os procedimentos e as normas da comunidade que orientam as decisões que são tomadas.

Assim, o professor

– Em relação ao **aluno**, na sua planificação, colabora com os seus colegas para favorecer a aprendizagem do aluno, aplica os seus conhecimentos do aluno (o seu modo de desenvolvimento, as suas experiências, as suas aprendizagens, o desenvolvimento cognitivo, social e físico); responde às necessidades particulares de aprendizagem de cada aluno; adapta o seu ensino ao rendimento do aluno.

– Em relação ao ***currículo***, o professor adapta os seus métodos de pesquisa, os seus conhecimentos da matéria e as suas competências; liga o conteúdo e as competências à vida de todos os dias; integra uma variedade de estratégias, de actividades e de recursos pedagógicos e de aprendizagem;

ajuda o aluno a elaborar e a utilizar as estratégias que lhe permitem aceder à informação e avaliá-las.

– Em relação ao **ensino** e ao **meio** onde ocorre a aprendizagem, cria um meio de aprendizagem seguro onde reina a colaboração; determina as normas de comportamento dos alunos e assegura-se do seu cumprimento; melhora o meio de aprendizagem graças a uma variedade de recursos e de tecnologias de aprendizagem disponíveis; organiza o tempo e o espaço para enriquecer o meio de aprendizagem; elabora actividades para os alunos com vista a favorecer as responsabilidades sociais e colectivas; utiliza as suas aptidões para a gestão da aula de modo a favorecer a aprendizagem; serve-se de métodos pedagógicos para responder às necessidades do aluno.

– Em relação à **avaliação** do aluno, transmite ao aluno expectativas claras, estimulantes e atingíveis; recolhe dados sobre o rendimento do aluno com a ajuda de diversas estratégias de avaliação; mantém um dossier exaustivo do rendimento individual e de grupo; dá regularmente conta do rendimento ao aluno e aos pais.

– Em relação à **reflexão**, integra as expectativas do *currículum* no seu ensino quotidiano; reflecte sobre o exercício da profissão para determinar se o seu trabalho responde às necessidades do grupo e de cada aluno; modifica e melhora os seus métodos com a ajuda de diversos recursos.

– Em relação à **responsabilidade** e ao **serviço**, o professor estabelece uma relação de confiança com os alunos, os pais e a comunidade; faz prova do seu profissionalismo e integridade nos seus julgamentos.

– Em relação à criação de uma **comunidade** de aprendizagem, aprende com os seus alunos, os seus colegas e outros intervenientes; motiva e inspira os outros a exprimirem a sua visão das coisas; cria para o aluno a possibilidade de pôr em comum o que aprendeu; comunica com os pais e a comunidade, convidando-os a pôr em comum os seus conhecimentos e competências de modo a apoiarem as actividades na aula e na escola.

– Em relação à **inovação e mudança**, inova e é portador de mudança ao tomar decisões, ao dar o exemplo, ao avaliar e ao comunicar os resultados; faz participar os outros na resolução comum de problemas e conflitos; faz prova do seu espírito de equipa e de liderança; reconhece o trabalho e o sucesso e valoriza-os.

As **normas deontológicas** para a profissão docente estão consubstanciadas em doze elementos-chave que descrevem as responsabilidades dos membros da Ordem enquanto educadores. São eles os seguintes:

O professor:

- Mantém uma relação profissional com os seus alunos;
- Reconhece e respeita a natureza privilegiada da relação entre o professor e os alunos;
- É imparcial e respeita cada aluno, ao ter em conta as suas capacidades e as suas necessidades de formação distintas;
- Mantém a confidencialidade das informações sobre um aluno, a menos que a sua divulgação seja exigida pela lei ou que a segurança de uma pessoa esteja em jogo;
- Respeita a dignidade humana, os valores espirituais, os valores culturais, a liberdade, a justiça social, a democracia e o meio ambiente;
- Colabora com os outros professores e outras pessoas de modo a criar um ambiente de trabalho que favoreça o desenvolvimento social, físico, intelectual, espiritual, cultural, moral e emotivo do aluno;
- Estabelece relação com os pais, apoiando-se no seu papel de parceiros na educação do aluno, fundada sobre o respeito, a confiança e a comunicação;
- Colabora com profissionais de outros organismos no interesse do aluno;
- Prova que é íntegro, honesto, justo e digno;
- Respeita a natureza confidencial das informações sobre os membros da Ordem, obtidas no exercício da sua profissão, a menos que a sua divulgação seja requerida pela lei ou que a segurança de uma pessoa esteja em jogo;
- Conforma-se às leis e regulamentos;
- Informa, de maneira profissional, as pessoas visadas sobre as políticas e práticas antes de serem avaliadas ou revistas.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> *Normes d'exercice de la profession enseignante* (1999); *Normes de déontologie de la profession enseignante* (2000); *Cadre de formation de la profession enseignante* (2000), Ordres des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, Canada, Toronto. <http://www.oct.ca>

## **2. O perfil do professor em Portugal**

Como já referimos atrás, foi com base na reflexão específica sobre o sistema educativo português e com base na experiência dos outros países que em Portugal se definiram os perfis dos educadores/professores.

O Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto, veio definir o perfil de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Esse diploma legal previa uma concretização ulterior, em próxima legislação, que desse conta do perfil específico do desempenho profissional dos educadores/professores de cada nível de ensino. Só veio, por enquanto, a ser publicado o diploma que define os perfis dos educadores e dos professores do 1º ciclo (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto) porque, entretanto, foi extinto o INAFOP, organismo que tinha responsabilidades neste âmbito. De acordo com o Decreto-Lei nº 240/2001, o perfil do professor aparece delineado em quatro grandes áreas:

### **2.1. Dimensão profissional, social e ética**

- a) O professor tem a função específica de ensinar, recorrendo à investigação e reflexão sobre a prática educativa, enquadrando a sua acção numa política educativa para cuja definição contribui activamente;
- b) A sua actividade é exercida na escola, que garante a todos (inclusão) um conjunto de aprendizagens diversas (currículo) consideradas essenciais para o seu desenvolvimento integral;
- c) Fomenta a autonomia dos alunos em ordem à sua inclusão na sociedade;
- d) Promove a qualidade dos contextos educativos com vista ao bem-estar dos alunos e ao desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural;
- e) Identifica e respeita as diferenças dos alunos, combatendo a exclusão e a discriminação;
- f) Manifesta capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional;
- g) Assume as exigências éticas e deontológicas associadas à prática profissional.

## **2.2. Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem**

- a) O professor promove aprendizagens significativas no âmbito dos objectivos do projecto curricular de turma, desenvolvendo as competências essenciais que o integram;
- b) Integra os saberes específicos da sua área e os saberes transversais e multidisciplinares;
- c) Organiza o ensino de acordo com os paradigmas científico-pedagógicos mais adequados, recorrendo à actividade experimental sempre que esta se revele pertinente;
- d) Utiliza correctamente a língua portuguesa, nas suas vertentes escrita e oral, constituindo, essa correcta utilização, objectivo da sua acção formativa;
- e) Utiliza, nas actividades de aprendizagem, linguagens diversificadas e suportes variados, nomeadamente as TIC, promovendo a aquisição de competências básicas neste último domínio;
- f) Promove a aprendizagem dos processos de trabalho intelectual, bem como o envolvimento activo dos alunos nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo;
- g) Desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, mobilizando saberes e experiências dos alunos;
- h) Assegura a realização de actividades de apoio aos alunos e coopera na detecção e acompanhamento de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais;
- i) Incentiva a utilização de regras de convivência democrática e gere, com segurança e flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais;
- j) Utiliza a avaliação como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação.

## **2.3. Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade**

- k) O professor perspectiva a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, no quadro de uma formação integral para a cidadania democrática;

- l) Participa na construção, desenvolvimento e avaliação do projecto educativo da escola e dos respectivos projectos curriculares, bem como nas actividades de administração e gestão da escola;
- m) Integra no projecto curricular saberes e práticas sociais da comunidade, conferindo-lhes relevância educativa;
- n) Colabora com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade;
- o) Promove interacções com as famílias;
- p) Valoriza a escola enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, cooperando com outras instituições da comunidade;
- q) Cooperar na elaboração e realização de estudos e de projectos de intervenção integrados na escola e no seu contexto.

#### **2.4. Dimensão de desenvolvimento profissional**

- r) O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica;
- s) Reflecte sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional;
- t) Reflecte sobre os aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas;
- u) Privilegia o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e promotor da partilha de saberes e experiências;
- v) Desenvolve competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida;
- w) Participa em projectos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.



### 3. Algumas questões decorrentes da análise dos perfis

A partir da análise dos perfis, seria pertinente levantar algumas questões críticas sobre a prática da profissão docente. Estas questões são outras tantas provocações aos professores, uma vez que se torna sempre urgente repensar a função docente em ordem a conseguir resultados manifestamente melhores do que aqueles que se têm alcançado até agora.

3.1. A primeira questão é a seguinte: a nossa acção tem como **destinatários** todos os alunos ou apenas o grupo maioritário (um conjunto residual de insucesso satisfaz-nos)? Quando reduzimos as questões do sucesso/insucesso a uma análise de tipo estatístico, que é aliás necessária, fica-nos de fora uma boa parte da realidade. É que estamos a lidar com pessoas e não com números. O facto de apenas alguns alunos não terem sucesso deve preocupar os professores, embora todos saibamos que a escola não tem conseguido, nem provavelmente conseguirá nos próximos anos, interessar todos os alunos. As questões do sucesso estão largamente relacionadas com a relevância e o interesse que a escola e o que ela representa têm para os alunos. Não é por acaso que alunos com pais altamente escolarizados tendem a ver na escola uma realidade com sentido, e crianças provenientes de estratos não escolarizados ou pouco escolarizados tendem a ver na escola uma organização que não responde às suas necessidades. Para estas famílias, não é através da escola que se resolve o futuro dos seus filhos, por conseguinte investem pouco nas actividades escolares; o processo educativo em contexto escolar desperta, nestes alunos, muito pouco interesse. E ainda assim, o professor não deve contentar-se com este estado de coisas. Deve procurar romper com o ciclo de insucesso escolar e social que estas crianças representam.

Tornar a escola apetecível a todos é a grande tarefa dos agentes educativos. Tal não me parece que se possa honestamente fazer, diminuindo os níveis de exigência. Esta tarefa atinge-se diferenciando as estratégias, as actividades, as tarefas. O objectivo é que todos aprendam realmente; nunca poderá ser apenas o sucesso estatístico, realizado nas pautas de final de ano, mas sem correspondência com a aquisição das competências básicas. Transformar todas as actividades escolares em actividades lúdicas, de forma a motivar os alunos, é, a meu ver, um erro grave que compromete o sucesso real dos alunos. A solução parece-me estar mais na diversificação de tarefas, selecção de conteúdos básicos para grupos específicos de alunos,

e diversificação de instrumentos e momentos de avaliação, para que todos os alunos possam ser sujeitos a um conjunto de metodologias e processos que correspondam melhor às suas necessidades. Claro que tudo isto só é possível quando o professor entende as reais necessidades dos vários grupos de alunos que constituem as suas turmas. A este problema está também ligada a realidade do número de alunos por turma, excessivo em muitos casos, e, o que me parece ainda mais grave, o número de turmas por cada professor. Como pode um professor dar atenção a todos os seus alunos se o número que lhe cabe orientar é verdadeiramente assustador? A maneira comum de lidar com a situação é preparar os mesmos conteúdos, as mesmas tarefas e actividades para todas as turmas e para todos os grupos dentro de cada turma, embora o professor saiba que as turmas são necessariamente desiguais e há grupos igualmente díspares dentro de cada uma delas.

**3.2.** A segunda questão prende-se com a relação que cada professor estabelece com o **saber**. A minha pergunta vai directa ao assunto: quanto tempo é utilizado pelo professor em formação contínua? Quando falo em formação contínua refiro-me à hetero-formação, aquela que é recebida muitas vezes por imposição do Estatuto da Carreira Docente (os famosos créditos que temos de obter para subir na carreira), e à auto-formação, aquela que decorre da pesquisa que cada professor deve fazer ao longo do seu percurso profissional. Num tempo em que os conhecimentos estão em constante mutação, é urgente que o professor se ponha constantemente ao corrente do que vai acontecendo na sua área específica de formação, mas também em outras áreas que se vão mostrando essenciais para um competente desenvolvimento das actividades na escola: especialmente a área das TIC e a área da pedagogia.

Todos sabemos que o problema não está apenas do lado dos professores. Muitos desejam mais e melhor formação. Mas quando se aventuram a realizar uma formação de maior fôlego (uma pós-graduação, um mestrado, um doutoramento), vêem as suas legítimas pretensões esbarrarem contra a ausência de condições necessárias para a realização deste propósito. Senão, vejamos. Um professor com vinte e duas horas lectivas terá de encontrar tempo, fora do seu horário de trabalho, para uma pesada e exigente carga horária, para além da disponibilidade temporal e mental que um curso desses requer para realizar a pesquisa, elaborar os trabalhos ou realizar as provas necessárias. Nestas condições, é até irritante o discurso oficial que proclama aos quatro ventos a necessidade de os professores investirem na sua

formação, deixando nas entrelinhas a ideia de que se satisfazem com o saber adquirido na sua formação inicial. Mas como pode um professor, muitas vezes deslocado do seu local de residência, com um horário completo de 22 horas, várias turmas, 28 alunos em cada turma, ter ainda disponibilidade mental para investir na sua formação?

Claro que o sistema parece estar interessado em exigir formação contínua aos professores. É possível verificar essa vontade, na criação de um mínimo de formação obrigatória para poder subir na carreira, através de cursos de curta duração, muitas vezes afastados da realidade da prática docente, algumas vezes com pouco interesse para o melhoramento da prática lectiva. E os que querem ir mais além? Os que pretendem investir em séria formação contínua? Ficam reféns de um sistema que lhes exige muito e lhes oferece dois dias por cada exame a realizar. Quando é que o Estado desperta para a criação de condições verdadeiramente apelativas para a formação contínua? Oferecendo essas condições, teria depois mais autoridade para apontar o dedo acusador aos professores que supostamente não mostrem vontade de progredir.

Com isto não pretendo desresponsabilizar os professores. Eles também devem mostrar um interesse real pela formação. Esse interesse passa pelo estudo e actualização na sua área científica específica, pela pesquisa na área das ciências da educação, especialmente os aspectos que mais directamente podem melhorar a actividade docente, pelo interesse em relação a novos conhecimentos que a sociedade vertiginosamente nos coloca à disposição, etc.

**3.3.** A terceira questão está relacionada com as competências na área da **língua portuguesa**. Não me refiro aqui às competências que os professores de Língua Portuguesa devem ter na sua área específica do saber; mal seria se a não tivessem adquirido ao longo do seu percurso formativo! Refiro-me sim à competência que os outros professores devem ter nesta área. Como é evidente, não se espera deles que saibam manejar a terminologia e os métodos próprios da análise linguística e literária. Pedese somente algo mais terra a terra: que se expressem oralmente e por escrito de forma correcta. A minha experiência como formador de professores diz-me que estamos longe de conseguir realizar este propósito. Os alunos saem do ensino superior sem saber escrever correctamente. E quando digo escrever correctamente não me refiro apenas ao facto de alguns deles não

conseguirem produzir um discurso escrito satisfatoriamente coeso e coerente, mas também ao facto de escreverem cometendo erros ortográficos grosseiros e erros no uso de determinadas estruturas gramaticais. O mesmo se pode dizer em relação ao registo oral. Quantas vezes fui assistir a aulas em que o professor produzia discursos de tal modo intrincados e obscuros que nem ele próprio (e por maior força de razão os alunos) era capaz de explicar o seu significado!

Urge, por isso, pôr cobro a semelhante realidade. A necessidade de responder a isto decorre do facto de qualquer professor colocar os alunos em situações de aprendizagem no âmbito da língua portuguesa, através do seu exemplo e da sua prática concreta. Todos somos, na realidade, professores de língua portuguesa, embora não o façamos com o aparato conceptual que um professor de Língua Portuguesa tem obrigação de usar; fazemo-lo apenas através da maneira como usamos em concreto os recursos que a língua nos coloca à disposição: fazemo-lo cada vez que elaboramos um discurso oral, registamos conteúdos no quadro, elaboramos uma ficha formativa, corrigimos os erros dos alunos no decorrer das aulas ou nas fichas de avaliação, etc. Não precisaríamos, portanto, de ter, apenas pelo simples facto de sermos professores, competências na área da língua portuguesa? Quem certifica essas competências? Como é possível que qualquer candidato a professor entre no sistema sem ser previamente avaliado a este nível? Mas já que não existe hetero-avaliação, pelo menos que haja auto-avaliação! Sejamos, portanto, nós próprios, os artífices da nossa formação e da vontade de mudar esta triste realidade.

**3.4.** A quarta questão que pretendo levantar está relacionada com o **tempo** que cada professor utiliza na **preparação das suas aulas**. Seria interessante, através de uma pesquisa científica, realizar um estudo que pretendesse perceber qual o tempo médio dispendido por cada docente neste tipo de trabalho, aliás de crucial importância para o sucesso da aprendizagem. É claro que o tempo médio não dá conta de um sem número de professores que se aplicam nesta tarefa, mas dar-nos-ia uma ideia geral do problema. Por experiência directa, sabemos que os professores quando iniciam a sua carreira tendem a preparar com cuidado as suas aulas. Mas uma vez feito esse primeiro trabalho, ele parece estar, em alguns casos, realizado de forma definitiva e intocável. Os retoques às primeiras planificações são muitas vezes apenas cosméticos. Não decorrem de uma análise verdadeiramente séria sobre os resultados obtidos com as estratégias

implementadas. Estes professores parecem ficar satisfeitos com o seu trabalho original, não investindo em ulteriores abordagens, nem corrigindo aquilo que se mostrou incapaz de responder aos problemas de aprendizagem dos alunos. Sabendo nós que as turmas e os alunos são naturalmente diferentes, planificar deveria ser sempre uma tarefa inacabada, embora partisse de dados essenciais inalienáveis. Há, contudo, um conjunto de aspectos que dão ao professor uma margem bastante grande de liberdade: a escolha das estratégias, das actividades, do tipo de avaliação, dos materiais a usar na sala de aula, etc.

Todos sabemos que a desmotivação de muitos professores é grande e tem por base a falta de condições que possam tornar o seu trabalho uma realidade socialmente relevante e útil. Os professores sentem-se, por vezes, frustrados com os resultados, tanto ao nível das aprendizagens que os alunos atingem na escola como também ao nível dos comportamentos e das atitudes dos alunos. A própria profissão docente não é hoje vista como no passado, ou seja, como qualquer coisa de socialmente prestigiante. Por todas estas razões e ainda muitas mais os professores tendem a investir pouco no seu trabalho. Até porque as horas que passam com os alunos são já tão extenuantes, que todo o tempo é pouco para conseguir reconstituir o sossego interior de que qualquer pessoa precisa. Com as reformas que se têm sucedido, o capital de energias dos professores tem vindo a ser dispendido em contínuas adaptações a novas cargas horárias, a novas disciplinas ou áreas não disciplinares, etc. Em suma, não tem havido o tempo necessário para que os professores sintam que estão à vontade com um determinado desenho curricular, pois quando tal começa a acontecer, logo um novo governo pretende aplicar novas versões de modas pedagógicas. E tudo volta ao princípio: alguns professores perdem o seu lugar nas escolas por falta de horário para todos, outros vêem desaparecer a disciplina que leccionavam, outros ainda vêem-se na necessidade de compactar o mesmo programa em menos horas, etc.

Avizinham-se, agora, alterações ao estatuto da carreira docente. Uma delas está relacionada com a avaliação do trabalho dos professores. Estamos todos de acordo: a avaliação do trabalho docente é essencial para aumentar a qualidade do ensino. Mas tudo isto está a ser feito, sem que, ao mesmo tempo, se dê ao professor o estímulo necessário para que ele possa sentir-se verdadeiramente motivado a trabalhar mais e melhor. Quando é que os professores são apoiados no sentido de terem à sua disposição mecanismos

eficazes que possam aplicar de maneira a verem os seus alunos comportar-se correctamente na sala de aula? Quando é que os professores vêem premiados os trabalhos com mérito que em tantas escolas se vão sucedendo? Nada disso parece ser urgente para os vários governos! Os docentes assistem, pelo contrário, a uma avaliação contaminada à partida por *numerus clausus* no acesso às avaliações mais elevadas. Mas, afinal o que é que pretendemos? Que a maioria dos professores seja apenas razoável no desempenho das suas tarefas profissionais, ou que a maioria se eleve acima da mediocridade e atinja a excelência? Tudo isto provoca o desânimo e a frustração em muitos professores e a sua actuação passa a decorrer sob o signo da defesa, investindo o mínimo possível.

No entanto, quanto menos tempo se investe na preparação das actividades lectivas, menos frutos elas dão. A própria actuação defensiva dos professores passa a virar-se contra eles, colocando o seu trabalho, em algumas situações, no limite do suportável.

**3.5.** A quinta questão coloca-se no âmbito da **avaliação**. Gostaria de enunciar uma série de procedimentos, a meu ver errados, para que se possam retirar daqui alguns elementos de reflexão. Antes de mais, será que se avalia só aquilo que foi ensinado? Não acontecerá, especialmente entre os professores menos experientes, que se exige em fichas de avaliação aspectos que não foram ensinados? Este parece ser um erro grosseiro, que provavelmente poucos professores estão dispostos a admitir; mas a segunda questão já parece estar mais conforme à realidade: será que procedemos, por vezes, à avaliação de aspectos que não foram suficientemente consolidados? Neste caso, o professor até aflorou na aula os conteúdos em apreço, mas não deu tempo aos alunos para que fortalecessem os seus conhecimentos. Esses conteúdos foram depois matéria de avaliação em ficha formal. Uma terceira pergunta pode igualmente ser enunciada: será que as nossas fichas de avaliação dão maior relevo aos aspectos que foram mais explorados nas aulas e menor relevo a aspectos que foram menos consolidados? Não acontecerá, por vezes que se elabora um maior número de perguntas sobre assuntos que foram menos explorados, ou se atribui um maior peso percentual a estes assuntos? É realmente importante que o professor esteja atento a todas estas questões de ordem prática que têm a ver com o seu perfil ideal e com aspectos de natureza ética e deontológica.

Outra realidade igualmente relacionada com a avaliação tem a ver com o conhecimento dos critérios de avaliação. Refiro-me aos critérios de avaliação,

ou de classificação das fichas de avaliação e dos critérios de avaliação de final de período e de ano lectivo. Discordo, em geral, do facto de os conselhos pedagógicos tomarem a decisão de ocultar a percentagem das fichas de avaliação aos alunos e encarregados de educação, permitindo apenas que o professor comunique uma avaliação global de tipo qualitativo. Se o professor sabe qual foi a classificação percentual que cada aluno obteve nas fichas, por que razão deve ocultar essa informação? Esta prática levanta sempre a suspeita de que os professores querem ter o completo domínio da situação, de modo a poderem jogar com dados não públicos quando chega a hora da avaliação final dos alunos. Outro aspecto que me parece de reprovar é o facto de os professores, na linha do que acabou de ser dito, não poderem, por ordem dos conselhos pedagógicos, transmitir aos alunos o peso de cada pergunta em termos percentuais. Não será um direito do aluno e dos encarregados de educação saberem quais são os critérios de correcção de cada ficha e como foram esses critérios aplicados na prática? Haverá aqui algum medo da contestação dos critérios usados ou da sua aplicação concreta? Mas, na verdade, quem não deve, não teme! Na avaliação de final de período e de final de ano também estamos longe de atingir em todas as escolas aquele nível de transparência que seria desejado. Neste caso, os conselhos pedagógicos já têm de definir esses critérios para cada disciplina ou área curricular não disciplinar, os quais terão de ser comunicados aos alunos e aos encarregados de educação. Mas, pelo menos foi essa a experiência que eu tive, as resistências foram mais que muitas. Dá a impressão de que o professor quer continuar a avaliar os alunos definindo para cada um os critérios que bem entende e ocultando aos interessados os elementos que serão tidos em conta no processo de avaliação sumativa. Prende-se igualmente com isto, o facto de lidarmos mal com itens dificilmente quantificáveis: que peso dar ao comportamento dos alunos? Que peso atribuir à sua participação oral no decorrer das aulas? Se estes e outros aspectos são tidos em conta na avaliação final, como chegar a um valor numérico a partir de elementos que resistem a quantificações? E contudo, tudo isto tem de ser pensado e trabalhado no sentido de se encontrarem soluções justas e transparentes.

Por vezes há também um certo hiato entre o que se diz e o que se faz, no âmbito da avaliação: o professor diz, por exemplo, aos alunos que o comportamento tem importância na avaliação de final de período, mas a classificação final é, em muitos casos, a média das classificações dos testes. É, pois, urgente que o discurso do professor seja, neste como noutros âmbitos, coerente.

**3.6.** A sexta questão pode formular-se assim: é aceitável que o professor, especialmente o do 2º e 3º ciclos e o do ensino secundário, limite o seu trabalho a tarefas de carácter individual, esquecendo que o **trabalho de equipa** é essencial para o sucesso da acção docente? Infelizmente, os professores estão pouco habituados a trabalhar em conjunto. Talvez se faça algum trabalho de equipa no interior dos grupos disciplinares; far-se-á, por vezes, também no interior de cada departamento; mas muito raramente se faz trabalho de equipa em conselho de turma. A nova reforma, ao preconizar os projectos curriculares de turma, pretendeu obviar a este problema, mas a meu ver estamos ainda longe de percorrer o caminho certo. Muitas vezes, acha-se que trabalhar em conjunto é realizar uma grande quantidade de reuniões por ano. Este é, a meu ver, o caminho errado.

As reuniões podem ser muitas e não produzirem resultados satisfatórios. Sou, pelo contrário, apologista de poucas reuniões mas de grande qualidade; significa isto que os professores, quando são convocadas para uma reunião, devem saber previamente qual a ordem de trabalhos de modo a prepararem os aspectos que a compõem, de tal maneira que o tempo dispendido se torne produtivo. O docente que coordena a reunião tem aqui uma importância capital. Quantas vezes verificamos que o docente que preside não preparou devidamente os vários pontos da ordem de trabalho! Todos saem dali com a sensação de que nada se fez e os resultados acabam por ser escassos e insatisfatórios. Aumentar a capacidade de organização é essencial e urgente.

E, no entanto, é tão importante o trabalho de equipa para que os problemas de possam resolver! Por vezes ouço alguns professores queixarem-se de que os seus testes foram usados por outro professor. Afinal é a sua obra de arte que está em questão. Mas, não é pago o professor para produzir materiais? Se assim é, os materiais que ele produz não são dele mas da organização para a qual ele trabalha e poderão (ou melhor, deverão) ser partilhados por todos. Como seria se numa empresa, um gestor que produz um relatório não admitisse depois que os dados desse relatório fossem usados por outros no sentido de melhorarem a organização da empresa? Trabalhar em equipa é resolver os problemas em comum: os problemas que derivam do comportamento dos alunos, os que derivam do seu sucesso ou insucesso e os que derivam da actividade docente (produção de materiais, planificação, etc.).



**3.7.** Outro problema é o que se relaciona com a **assiduidade** e com a **pontualidade** dos professores. Estamos habituados a proferir determinados juízos sobre a assiduidade e pontualidade dos alunos, mas poucas vezes nos debruçamos sobre as dos professores. Todos sabemos do que é que estamos a falar: as estatísticas que, uma vez por outra, vêm a lume, indicam que as faltas dos professores são francamente superiores ao desejável. Claro que há motivos para os professores faltarem e já referimos alguns: os baixos níveis de motivação; alguma frustração acumulada, as doenças que derivam da actividade docente, as condições de trabalho (por ex.: o horário que é dado a um professor, as turmas que lhe são distribuídas, etc.), as razões pelas quais se veio parar à profissão docente, são apenas alguns motivos que podem explicar o absentismo. Muitas destas razões explicam também o facto de muitos, ou pelo menos alguns professores demorarem a chegar à sala de aula depois de se ter ouvido o toque da campainha (quando existe).

Se é verdade que estes e outros motivos explicam minimamente o problema, nós não nos podemos satisfazer com as razões apontadas. Um professor que reivindica melhores condições de trabalho deve, simultaneamente, mostrar que cumpre o seu dever enquanto professor e o faz na convicção de que a sua actividade tem um alto valor social, embora nem sempre seja justamente reconhecido.

**3.8.** Outra problemática é a das competências na área das **Tecnologias da Informação e Comunicação** (TIC). Todos estamos cientes da necessidade de estarmos actualizados no que se refere a esta temática. Contudo, da consciência disto até à realidade dos factos ainda vai uma distância considerável. Vamos referir-nos apenas ao uso do computador pessoal. A minha experiência diz que alguns professores, para não dizer muitos, ainda não sabem usá-lo; pelo menos não o sabem usar de forma satisfatória. Utilizam o tradicional processo de “corta e cola” ou as velhas máquinas de escrever, ou elaboram os seus testes ainda de forma manuscrita. Os computadores vieram trazer um potencial enorme para as funções docentes. Os professores não têm de ser peritos nesta área, mas devem inteirar-se das possibilidades que esta tecnologia lhes oferece, de modo a poderem aumentar a qualidade dos seus trabalhos. É certo que os manuais de cada disciplina trazem já muitos materiais necessários ao desenvolvimento das aulas. No entanto, os professores poderão elaborar criativamente um conjunto de materiais, usando como ponto de apoio manuais antigos ou não escolhidos, para responder a necessidades específicas dos

seus alunos. O computador pode então servir como uma biblioteca cujos materiais estão catalogados e disponíveis para serem usados e remanejados constantemente.

É de salientar ainda que as TIC são uma área transversal (tal como a língua portuguesa), cabendo a todos os professores incentivar os alunos para que as usem nos trabalhos que são chamados a realizar. Como poderão exigir de um aluno que pesquise um determinado assunto na *Internet*, se ele próprio, docente, não sabe como fazê-lo?

**3.9.** Por último, gostaria ainda de referir a relação da escola com os **encarregados de educação**, na perspectiva do perfil dos professores. A abertura da escola aos pais provoca nos docentes, bastas vezes, uma reacção negativa. Por que carga de água terão os pais de se intrometer na vida da escola? Não é esse o espaço de trabalho dos professores e demais funcionários? Gostariam os pais que outros elementos exteriores ao seu local de trabalho, tivessem a possibilidade de se intrometer nele, ditando opiniões, emitindo juízos, participando nos órgãos de gestão? Embora nem tudo isto seja dito explicitamente, está nas entrelinhas de algum desconforto provocado pela presença dos encarregados de educação. Eu pessoalmente considero que a presença dos pais não só é importante pelo que isso significa de mais valia para a escola como também pode ser um meio importantíssimo para resolução de conflitos. Quanto mais os professores conhecerem e comunicarem com os pais e vice-versa, mais fácil se torna a resolução dos problemas que vão surgindo. A arte está em levar os pais a serem aliados dos professores na tarefa educativa e não seus opositores. Sabemos bem que muitos alunos provêm de famílias que os não educaram correctamente, pelo menos de acordo com os padrões morais geralmente aceites (ou aceites por determinadas classes sociais). Essa realidade provoca conflitos e tensões entre os professores e os alunos e, através destes, entre os professores e as famílias.

A presença dos pais na escola poderá ser uma boa ocasião para que estes tenham acesso aos reais problemas pelos quais um professor passa, de modo a não julgarem superficialmente que a única causa do insucesso e da indisciplina é o professor. Tenho para mim que quanto mais envolvermos os pais na escola, melhores frutos poderemos colher. Os pais devem saber que os professores se esforçam por conseguir os melhores resultados e que se os não conseguem é, em algumas situações, por falta de investimento

da família, tanto ao nível da educação básica dos seus filhos como ao nível da importância que atribuem à escola.

Não gostaria de terminar este artigo sem uma nota de esperança. Faz parte da própria natureza do ser humano viver insatisfeito com o presente que lhe cabe viver e projectar-se no futuro a construir. Sendo assim, podemos estar certos de que os caminhos não estão fechados e a vontade de cada professor será certamente um motor de mudança construtiva no processo educativo e nas vias para solução dos problemas que se colocam à realidade quotidiana. A poesia de Fernando Pessoa que a seguir se transcreve, faz presente exactamente essa ideia: só os que estão insatisfeitos com o resultado actualmente obtido é que podem traçar caminhos de esperança; a quem se queda na situação presente, como se fosse definitiva, fica a mágoa de viver apenas “porque a vida dura”, como o poema refere.

Triste de quem vive em casa,  
Contente com o seu lar,  
Sem que um sonho, no erguer de asa,  
Faça até mais rubra a brasa  
Da lareira a abandonar!

Triste de quem é feliz!  
Vive porque a vida dura.  
Nada na alma lhe diz  
Mais que a lição da raiz –  
Ter por vida a sepultura.

Eras sobre eras se somem  
No tempo que em eras vem.  
Ser descontente é ser homem.  
Que as forças cegas se domem  
Pela visão que a alma tem!

Fernando Pessoa, *O Quinto Império*, in *Mensagem*



# Catequese



# Pedagogia do Catequista (\*)

IR. LOURDES GROSSO GARCIA, M. ID (\*\*)

## *Introdução*

*Esta reflexão, realizada para o encontro de catequistas de Portugal, nasce da consciência de quão é importante nos encontrarmos e partilharmos um aspecto fundamental para as nossas vidas e a vida da Igreja: a educação na fé das crianças e jovens e, inclusivamente, dos adultos, através da catequese. Vós sois catequistas no activo, e tendes a experiência do trabalho quotidiano, sois mestres no fazer de cada dia. Nesta missão, que nos foi confiada, colocam-se, sempre duas perguntas, dirigidas à pedagogia prática: Que temos de fazer? Como fazê-lo?*

Partindo da necessidade de encontrar respostas para estas perguntas, o tema que me foi encomendado, *A Pedagogia do Catequista*, consistirá numa exposição prática, com linhas e sugestões concretas, para ajudar cada catequista a encontrar, na acção catequética quotidiana, o sentido e a forma de proceder, mediante a aplicação da pedagogia de Deus. Mas, há uns pressupostos prévios à aplicação concreta: quando nos encontramos diante de um grupo de catequizandos, além das questões pedagógicas relativas ao “que hei-de dizer”, “como o digo”, “que método utilizo”, é imprescindível abordar uma questão prévia, a saber: Que quer Deus de mim? Qual é a vontade do Pai, sobre a minha vida e sobre a vida de cada uma das pessoas que tenho diante de mim? Este “que queres Tu?”, vamo-lo descobrindo e entendendo no dia a dia da catequese, na medida em que estejamos abertos à oração, à

---

(\*) Conferência proferida no âmbito das Jornadas Nacionais de Catequistas, SNEC, Fátima.

(\*\*) Missionária da Associação Id de Cristo Redentor, licenciada em Ciências da Educação, licenciada em Filosofia pela Pontifícia Universidade S. Tomaz de Aquino e doutora em Teologia pela Pontifícia Universidade S. Tomaz de Aquino, Roma. Foi directora do Departamento de Formação dos Professores de Religião da Comissão Episcopal de Ensino e Catequese da Conferencia Episcopal Española. Actualmente lecciona Pedagogía da Religião na Faculdade de Teologia San Dámaso de Madrid e é a Secretária da Comissão Episcopal da Vida Consagrada da Conferencia Episcopal Española.

acção do Espírito Santo na nossa vida. Por isso, muito brevemente, mencionarei três fundamentos, que são, para mim, os pressupostos de toda a acção prática.

*Pressupostos prévios*

*A) Fundamentos*

**1. Acção do Espírito Santo.** Creio que Cristo nos enviou o Espírito Santo como pedagogo, para que nos lembre o que Ele mesmo nos ensinou, isto é, para que nos vá dando uma luz sobre o que há que conhecer de Deus. Actuamos enviados pelo Espírito. É esse Espírito que está presente e que trabalha nos nossos actos de catequese.

**2. Comunhão eclesial.** Transmito a fé da Igreja: quero dizer que conheço a fé da Igreja. Creio que o melhor dessa fé é a própria Igreja, de onde recebo a mensagem que transmito. Isto é possível numa comunhão de pensamento e de coração. De pensamento, que implica co-responsabilidade. Devo preparar-me, porque existe um tesouro numa vasilha de barro (que sou eu): a Palavra de Deus, que nos é dada através dos Livros Sagrados, a Tradição e o Magistério.

**3. Vida em Cristo.** A finalidade é integrar os catequizandos na vida da Igreja, em sentido pleno: participação sacramental, litúrgica, consciência cristã perante as situações da vida, etc. Todo acto de pastoral, na Igreja, e especialmente na catequese de todas as idades, é orientada para a vida em Cristo. Não se trata de, simplesmente, tocar o coração, mas de provocar desejo de viver mais santamente, para que a vida de Deus se torne presente, em mim, hoje.

*B) Método*

Também nos preocupamos com esta questão: Como fazê-lo? É a este nível que se centra a nossa reflexão sobre a pedagogia do catequista: como proceder. Poderemos falar do método a três níveis:

**1. Educar à imagem e semelhança da Pedagogia de Deus.** A primeira questão orienta-se para irmos destacando, a partir da pedagogia de Deus, cada um dos elementos da nossa pedagogia. Esta é uma primeira forma do



método; significa examinar, analisar à luz da reflexão e do estudo da vida da Igreja, como Deus se manifesta e, por tanto, como Ele é, o Senhor. Vamos fazendo-o de uma forma sistemática: oiço a Palavra de Deus e faço-a minha Palavra.

**2. Adaptação dos materiais e recursos.** Um segundo aspecto prático diz respeito à boa utilização dos materiais e dos recursos que nos proporcionam as pessoas que estão melhor preparadas que nós neste campo (no Secretariado Nacional de Educação Cristã), especialmente o Catecismo da Igreja Católica, naturalmente, adaptando-o, pois eu não o posso explicar directamente às crianças que se preparam para a primeira Comunhão. Mas isso não quer dizer que não tenham de ouvir o Catecismo da Igreja Católica. Trata-se da necessidade que há de eu aprender o que este diz e de ser capaz de o adaptar às crianças que tenho diante de mim.

**3. Aplicação didáctica da mensagem evangélica.** Nesta breve reflexão, só quero dar-vos uma chave pedagógica que – desde o meu ponto de vista – se pode utilizar em qualquer momento, e perante qualquer idade, com qualquer material e seja qual for o tema que se explica. Qual é? O que denomino *aplicação didáctica da mensagem evangélica*.

**Primeiro:** *Ter sempre como referência o Novo Testamento.* Para tal, é fundamental a referência ao Novo Testamento. E, a primeira questão, supõe que a Palavra entre dentro do meu coração e me forneça os elementos necessários para interpretar os acontecimentos que vão tendo lugar. A minha primeira interrogação é, muitas vezes: “Como respondo a uma pergunta que alguém me faz?”. “Que diz Cristo desta situação?” Para que eu possa acolher o Evangelho, tenho que conhece-lo, que conhecer a Palavra. Isto requer que todo o catequista leia e medite, todos, os dias a Palavra de Deus.

Uma Palavra de meditação é, igualmente, a Santa Missa, ou o momento de meditação que, a partir desta, faço ao longo da semana. Esta intimidade de coração, de relação... Todos os dias eu tenho que me alimentar da Palavra! Porque, desta maneira, alimento a minha mente, o meu pensamento e, na medida em que Ele me vai tocando, vão crescendo os instrumentos evangélicos de que disponho, vão-se formando as minhas categorias mentais e, daí extraio os meus critérios, a minha visão da realidade. Não o faço a partir de outras fontes, de outras ideias, da televisão, dos livros ou das revistas de moda. O Evangelho, este é o quadro geral a partir do qual formo opinião. Este é o compromisso que todos os enviados de Cristo têm. Leio o Evangelho

e vivo na atitude da Igreja, vivo-o pessoalmente, todos os dias. Levo-o para a minha catequese, preparando o tema desde a óptica evangélica. Também é do Evangelho que extraio os exemplos que utilizo nas sessões de catequese; desta maneira, aproximo das crianças a Pessoa e a forma de proceder de Jesus Cristo.

**Segundo:** *Seguir o itinerário catequético marcado pela Conferencia Episcopal e a minha diocese, adaptando-o ao meu grupo concreto.* Há um itinerário catequético que temos de respeitar, porque foi estudado e elaborado por pessoas especializadas, conhecedoras. Não posso seleccionar um conjunto de temas à sorte, mas devo seguir os passos, seguros, que me são indicados pelos especialistas.

**Terceiro:** *Seleccionar uma Palavra, como ideia-chave, na qual me centrei para explicar o tema.* Então, como me preparo, desde a óptica da pedagogia de Deus? Analiso o material catequético, as indicações que me são dadas relativamente ao tratamento do tema. A partir daí, e tendo presente o grupo de pessoas concretas a quem me vou dirigir, selecciono uma ideia-chave, que actuará como eixo director para toda a explicação, de tal modo que os catequizandos possam reconhecer claramente essa ideia e, a partir dela, compreender os demais aspectos da doutrina cristã.

**Quarto:** *Preparar uma sessão de catequese concreta, para pessoas concretas.* A minha missão é esta, diante do material que me é confiado, mas tendo sempre presente as pessoas concretas, às quais vou falar, com quem vou estar, transmitindo-lhes a Palavra de Deus recolhida no Novo Testamento. Basta uma referência evangélica que me ilumine, neste momento concreto, e sobre o que lhes vou dizer. Esta referência evangélica é a chave pedagógica da actuação cristã.

*Como exemplo prático,* vou apresentar-vos dez conceitos - chave, detendo-me um pouco mais sobre a *aplicação deste método.* O Espírito Santo vai-nos trazendo ao coração, diariamente, a Palavra que precisamos para cada momento. Porque não nos dirigimos a um grupo genérico, mas a pessoas concretas, com a sua própria história de salvação, o catequista é um artista, é um instrumento muito preciso, muito seleccionado, para ajudar a procurar a plenitude do Senhor. As Palavras-chave do Evangelho são muitas, mas nós vamos-las recebendo segundo a nossa capacidade, seleccionando-as. Muitas, são as chaves de vida imprescindíveis para a vida do discípulo de Cristo.

**O esquema ou itinerário que se pode aplicar é o seguinte:**

- Conceito central
- Referência evangélica
- Chave pedagógica
- Texto de apoio
- Reflexão

*As referências evangélicas e as suas chaves pedagógicas*

**ENCONTRO**

**Referência evangélica:** “Deixai vir a mim os pequeninos; não os impeçais, pois deles é o Reino de Deus.” (Lc 18,16)

**Chave pedagógica:** a relação pessoal com Deus.

«Uma noite, no mais profundo do meu coração, escutei uma voz que me dizia: “Porque te atormentas assim? Tens de distinguir entre Deus e as obras de Deus. Tudo aquilo que fizeste e querias continuar a fazer: visitas pastorais, formação de seminaristas, religiosos, religiosas, leigos, jovens, construção de escolas, missões para a evangelização dos cristãos..., tudo isto é uma obra excelente, mas são obras de Deus, não são Deus. Se Deus quer que tu deixes todas estas obras pondo-te nas suas mãos, fá-lo imediatamente e tem confiança n’Ele. Ele confiará as tuas obras a outros, que são muito mais capazes do que tu. Tu escolheste Deus, não as suas obras.» Card. Nguêen Van Tifos

**Reflexão:** a primeira Chave é o *encontro*. A Referência evangélica escolhida, “Deixai vir a mim os pequeninos; não os impeçais...” (Lc 18,16) põe o catequista perante uma pergunta de Cristo: “Queres contribuir para que as crianças avancem para mim? Ou tu estás a impedi-los de alguma maneira?” Estas questões devem impelir o Catequista para uma reflexão, como Pessoa, como católico: “Que impedimentos pode haver na minha vida que não favoreçam a aproximação das crianças a Ele? Pois se é a minha vida que diz às pessoas qual é a verdade de Cristo, muito para além das minhas Palavras, será que os obstáculos da minha vida me impedem de ser um bom ou uma boa catequista?”

Esta é uma pequena reflexão sobre este texto. A Chave Pedagógica que aprendo com ele, com esta Palavra, é esta: a vida em Cristo, e o itinerário catequético, **partem da relação pessoal com Deus.**

## **FILIAÇÃO**

**Referência evangélica** “E, porque sois filhos, Deus enviou aos nossos corações o Espírito do seu Filho, que clama: «Abbá! – Pai!” (Gal 4, 6; Mc 11, 25)

**Chave pedagógica:** o respeito incondicional pelo outro.

Lê atentamente este episódio da vida de João Paulo II e reflecte acerca dos seguintes aspectos, para os aplicares à tua catequese:

- 1) O teu respeito pela dignidade de todo ser humano;
- 2) A tua colaboração concreta para a obra redentora de Jesus Cristo;
- 3) Confias no outro confiando-lhe uma missão?

«Um sacerdote norte-americano, da diocese de Nova York, dispunha-se a rezar numa das paróquias de Roma quando, ao entrar, se encontrou com um mendigo. Depois de o observar durante um momento, o sacerdote deu-se conta de que conhecia aquele homem. Era um companheiro de seminário, ordenado no mesmo dia do que ele. Agora mendigava pelas ruas. O padre, depois de se identificar e de o saudar, escutou, dos lábios do mendigo, como este tinha perdido a sua fé e a sua vocação. Ficou profundamente emocionado.

No dia seguinte, teve a oportunidade de assistir à Missa privada do Papa, a quem saudou posteriormente. Ao chegar a sua vez, sentiu um impulso para se ajoelhar ante o Santo Padre e de lhe pedir para que rezara pelo seu antigo companheiro de seminário, descrevendo brevemente a situação ao Papa.

Um dia depois recebeu um convite do Vaticano para jantar com o Pontífice, no qual se solicitava que levasse consigo o mendigo da paróquia. O sacerdote voltou à paróquia e comentou com o seu amigo o desejo do Papa. Uma vez convencido o mendigo, levou-o ao seu lugar de hospedagem, ofereceu-lhe roupa e a oportunidade de se lavar. (...)

O Pontífice, depois do jantar, indicou ao sacerdote que os deixasse a sós e pediu ao mendigo que escutasse a sua confissão. O homem, impressionado, disse-lhe que já não era sacerdote, ao que o Papa respondeu: «uma vez sacerdote, sacerdote sempre». «Mas estou fora das minhas faculdades como presbítero», insistiu o mendigo, que recebeu como resposta: «Eu sou o Bispo de Roma, posso tratar disso.»

O homem escutou a confissão do Santo Padre e pediu-lhe, por sua vez, que escutasse a sua própria confissão. Depois desta, chorou amargamente. No fim, João Paulo II perguntou-lhe em que paróquia tinha estado a mendigar e designou-o assistente do pároco da mesma, encarregue do cuidado aos mendigos.”

**Reflexão:** a segunda Chave é essa *filiação*, semente divina que vai crescendo em nós. Que Chave pedagógica encontro aqui? O **respeito incondicional pelo outro**. Toda a Pessoa é filha de Deus, digna de respeito, digna de veneração. Isto quer dizer que nunca poderei faltar ao respeito a ninguém, não posso tratar mal nenhuma Pessoa, nunca. Não posso mostrar o mal. É isto que tenho de ensinar com a minha Palavra, com as minhas atitudes, com as minhas obras. Um conceito que, pessoalmente, me impressiona, está presente neste texto de João Paulo II e, espero que, nalgum momento, o ouçais e lhe respondais, no vosso coração, a partir destas três perguntas, que nos coloca: 1) Tenho respeito pela dignidade de todo o ser? 2) Qual é a minha colaboração concreta para a obra redentora de Cristo? 3) Confio no outro, confiando-lhe uma missão? Até a criança está preparada para ser missionária na sua vida, missionária de outras crianças, de pequenas missões à sua medida.

## SANTIDADE

**Referência evangélica:** “Portanto, sede perfeitos como é perfeito o vosso Pai celestial.” (Mt 5,48)

**Chave pedagógica:** ensinar sempre o máximo, com atenção ao processo pessoal de aprendizagem.

“Convido-os, queridos amigos, a descobrir a vossa vocação real para colaborar na difusão deste Reino da verdade e da vida, da santidade e da graça, da justiça, do amor e da paz. Se realmente desejais servir aos vossos irmãos, deixai que Cristo reine nos vossos corações, que os ajude a discernir e a crescer no domínio de vós mesmos, que os fortaleça nas virtudes, que os preencha sobre tudo da sua caridade, que os leve pelo caminho que conduz à condição do homem perfeito. Não tenhais medo de ser santos! Esta é a libertação com que Cristo nos libertou.” (João Paulo II)

**Reflexão:** *a finalidade da catequese é a santificação dos catequizandos. Para tal, requer uma clara aspiração à santidade, por parte do catequista. Os sacramentos são meios de santificação. Como os utilizamos? “sede perfeitos como é perfeito o vosso Pai celestial” (Mt 5,48). Sede misericordiosos como o vosso Pai Celestial é misericordioso: esta é outra leitura do mesmo texto evangélico. A Chave pedagógica, que interpreto agora, é a de nos comprometermos, sempre, com o maior amor, para fazer bem as coisas, e no contexto da nossa própria história. Procurar a perfeição, dar sempre o máximo, com atenção aos outros e, também, a cada um.*

## **ORAÇÃO**

**Referência evangélica** “«Tu, porém, quando orares, entra no quarto mais secreto e, fechada a porta, reza em segredo a teu Pai, pois Ele, que vê o oculto, há-de recompensar-te.» Nas vossas orações, não sejas como os gentios, que usam de vãs repetições, porque pensam que, por muito falarem, serão atendidos. Não façais como eles, porque o vosso Pai celeste sabe do que necessitais antes de vós lho pedirdes. Rezai, pois assim: Pai Nosso.” Mt 6, 6-9

**Chave pedagógica:** a arte de saber escutar. Escutar a Deus e aos homens.

Catechesi Tradendae, 27: a catequese extrairá sempre o seu conteúdo da fonte viva da Palavra de Deus, transmitida mediante a Tradição e a Sagrada Escritura, dado que «a Tradição e a Escritura constituem o depósito sagrado da Palavra de Deus, confiado à Igreja», como recordou o Concílio Vaticano II, ao desejar que «o ministério da Palavra, que inclui a pregação pastoral, a catequese, toda a instrução cristã... receba da Palavra da Escritura alimento saudável e por ela dê frutos de santidade»<sup>1</sup>.

Preparar uma sessão de catequese é mais do que conhecer o conteúdo doutrinal que se deseja comunicar. Antes de começar a tua reunião, coloca-te em oração, suplica ao Espírito Santo que te inspire aquilo que é mais favorável para as pessoas e, desde a sua luz, examina qual é a tua experiência pessoal do tema que vais explicar, por exemplo: como perdoas aos outros; como te preparas para a confissão; que significa para ti receber a eucaristia, etc.

**Reflexão:** Oração íntima, confiada, que eleva o coração e constitui o ânimo de Deus, no segredo do coração; atenção à inspiração: “Não se preocupem com o que vão dizer...”; também, experiência mística: alimentar-se e procurar dar alimento aos outros.

A doutrina católica chegou-nos mediante a Tradição, a Sagrada Escritura e o Magistério, guardado e transmitido pela Igreja e através da vida dos seus Santos; deles nos alimentamos. Também nós, temos de gerar vida, **vivificar o conteúdo da doutrina:** é o melhor alimento que podemos receber e dar a quem se nos confia.

---

<sup>1</sup> Traduzido da versão espanhola, citada no original deste artigo. O mesmo procedimento se aplicou aos diversos textos citados.

## **AMOR**

**Referência evangélica** “Dou-vos um novo mandamento: que vos ameis uns aos outros; que vos ameis uns aos outros assim como Eu vos amei. Por isto é que todos conhecerão que sois meus discípulos: se vos amardes uns aos outros” (Jo 13, 34-35).

**Chave pedagógica:** a melhor motivação é o amor

“Caros amigos, se aprenderdes a descobrir Jesus na Eucaristia, sabereis descobri-lo também nos vossos irmãos e irmãs, em particular nos mais pobres. A Eucaristia, recebida com amor e adorada com fervor, torna-se escola de liberdade e de caridade para realizar o mandamento do amor. Jesus fala-nos na linguagem maravilhosa do dom de si e do amor até ao sacrifício da própria vida. É um tema fácil? Não, vós bem o sabeis! O esquecimento de si não é fácil; ele distrai do amor possessivo e narcisista, para abrir o homem à alegria do amor que se entrega. Esta escola eucarística de liberdade e de caridade ensina a ultrapassar as emoções superficiais, para se arraigar solidamente naquilo que é verdadeiro e bom; liberta do egoísmo pessoal, dispendo para a abertura aos outros; e ensina a passar de uma amor *afectivo* a um amor *efectivo*, porque amar não é apenas um sentimento, mas um acto de vontade, que consiste em preferir de maneira constante o bem do próximo ao bem pessoal: «Não existe maior amor do que dar a vida pelos amigos.» (Jo 15, 13)”.

(João Paulo II, *Mensagem na XIX Jornada Mundial da Juventude*, 2004, 5)

**Reflexão:** O catequista é, antes de mais nada, discípulo, e tal circunstância supõe nele um sinal de reconhecimento inequívoco: o amor mútuo, ao estilo de Cristo. O amor não é só uma Palavra, nem tão pouco uma atitude afectiva ou sentimental. É uma forma de actuar, uma maneira de proceder, no estilo de amor que se têm entre si as Pessoas divinas. É o amor que contém o mandamento novo, aquele que conhecemos como caridade, uma forma de amor que ultrapassa o amar o próximo como a si mesmo: trata-se de amar o próximo mais do que a si mesmo, ao estilo de Cristo, isto é, preferindo a sua vida à minha, e isto demonstra-se em actos concretos.

Todo o acto pedagógico se rege por uma motivação do educador e actua sobre a motivação do educando. **A melhor motivação é o amor.**

## **COMUNIDADE**

**Referência evangélica:** “Pois onde estiverem dois ou três reunidos em meu nome, Eu estou no meio deles.” (Mt 18,20)

**Chave pedagógica:** a acção conjunta com o Espírito Santo.

Colocar em comum as implicações desta promessa de Cristo na tua missão como catequista.

**Reflexão:** Conviver com as outras pessoas como iguais. Conviver com o carisma, a graça própria, que acompanha este ministério, com os outros catequistas. Cristo preside às nossas reuniões; está no meio de nós. Deus chega sempre antes do catequista. Assim é: Ele chega antes de nós ao salão paroquial, onde damos catequese. O Espírito Santo chega antes e fica, prepara o coração das pessoas, para que possam receber, segundo a sua intenção, a palavra que lhes quer comunicar. Há, nesta experiência, uma referência evangélica claríssima: “quando dois ou três estiverem reunidos em meu nome, Eu estou no meio deles (Mt18, 20). Isto significa que há uma acção conjunta, que actuamos conjuntamente, que eu sou enviada, enviado, mas que é Ele quem abre o coração. Eu falo, mas é Ele que fala através de mim. Comunidade significa conviver, conviver com as pessoas, vivendo com total confiança, e conviver com os outros catequistas.

## **EXEMPLO**

**Referência evangélica:** “Brilhe vossa luz ante os homens em tal grau que vendo vossas obras glorifiquem a vosso Pai que está nos céus.” (Mt 5,6)

**Chave pedagógica:** a autoridade moral do catequista

**Reflexão:** Olhai como se amam. Os catequizandos observam o modo como agem os catequistas entre si, que forma de relacionamento existe entre os membros da comunidade paroquial, especialmente os catequistas, e o que observam servir-lhes-á de confirmação, ou de infirmação, quanto aos sinais de respeito presentes na assembleia, que constituímos como Igreja, e de cujo estilo relacional os catequistas já lhes teriam falado.

O exemplo. Conviver para que brilhe a nossa luz entre os homens e demos glória ao Pai. Brilhe entre nós, brilhe nas pessoas, nas crianças e nos adultos, que me surpreendem quando estou com eles. O melhor brilho está aí: é o brilho do amor. Neste sentido, conta-se que o Pe. Arrupe, que foi superior geral da Ordem dos Jesuítas, estava uma vez dando catequese, e o grupo que tinha diante de si seguia as suas Palavras com muita atenção. Faziam perguntas e intervinham, e ele sentia-se contente com a sua atitude. Mas havia uma pessoa, um senhor já de uma certa idade, sentado na primeira fila, que o olhava fixamente e não dizia nada. Passou um dia, outro dia, um



terceiro dia, todos os presentes falavam e faziam perguntas e aquele senhor continuava sem dizer nada. Então, o Pe Arrupe interpelou-o: “Não sei se o senhor está de acordo com o que digo, ou não. Todos se expressam, dizem o que pensam, e o senhor não disse nada nestes três dias de catequese!” E o senhor da primeira fila, ajudado por outro, que fazia a interpretação, respondeu-lhe: “Não ouvi nada do que disse, porque estou completamente surdo. Mas estive a olhar para si e posso dizer que **acredito naquilo em que acredita.**”

### **TESTEMUNHO**

**Referência evangélica:** “Pois bem: eu vi e dou testemunho de que este é o Filho de Deus.” (Jo 1,34)

**Chave pedagógica:** apresentar a verdade completa.

“Um crente que se deixa formar e conduzir na fé da Igreja, deveria ser, com todas as suas debilidades, uma janela à luz do Deus vivo, e se verdadeiramente crê, é-o sem dúvida alguma. Contra as forças que sufocam a verdade, contra este muro de preconceitos que bloqueia em nós o olhar de Deus, o crente deveria ser uma força antagonista. Uma fé ainda nos seus inícios deveria poder apoiar-se nele. Como a samaritana se converte, num convite de Jesus, assim a fé dos crentes é, por essência, um ponto de referência para a procura de Deus na escuridão de um mundo tão hostil ao próprio Deus. (...). A conversão do mundo antigo ao cristianismo não foi o resultado de uma actividade planificada, mas o fruto da prova de fé no mundo como se podia ver na vida dos cristãos e na comunidade da Igreja. O convite real de experiência a experiência, e não outra coisa, foi, humanamente falando, a força missionária da antiga Igreja. A comunidade de vida da Igreja convidava a participar nesta vida, na qual descobria a verdade com a qual a própria vida se alimenta. E ao contrário, a apostasia da vida moderna fundamenta-se na queda da verificação da fé na vida dos cristãos. Nisto se demonstra a grande responsabilidade dos cristãos dos dias de hoje. Deveriam ser pontos de referência da fé como pessoas que «sabem» de Deus, demonstrar na sua vida a fé como verdade, assim se convertendo em indicadores do caminho que percorrem os outros. A nova evangelização, que tanta falta nos faz hoje, não a realizamos com teorias astutamente pensadas: a catastrófica falta de êxito da catequese moderna é demasiado evidente. Só a relação entre a verdade consequente consigo mesma e a garantia, na vida, desta verdade, pode fazer brilhar aquela evidência da fé esperada pelo coração humano; só através desta porta entrará o Espírito no mundo.” (Joseph RATZINGER)

**Reflexão:** Cristo envia os seus discípulos “dois a dois”, para que se veja, pelo testemunho da sua relação, a verdade da sua proclamação. Esta é a sua pedagogia.

Contagiar com o entusiasmo. Vamos centrar-nos na comunidade, naquela em que exercemos como catequistas, a mais próxima de nós, que é, geralmente, a nossa paróquia, se bem que o actuar de um catequista transcenda o âmbito paroquial, pela sua influência, pelo menos, sobre as famílias que existem no seu raio de acção.

É fundamental transmitir com o nosso exemplo um verdadeiro encantamento, uma confiança firme e renovado entusiasmo por Jesus Cristo, o seu Evangelho, a Igreja, a doutrina católica. Para isso, além do mais, há que assimilar, dominar e saber expressar a doutrina católica. Se estamos convencidos da nossa missão, bem dispostos, confiamos na graça de Deus e fazemos tudo o que é possível da nossa parte, os frutos – que não estão submetidos a nenhuma lógica humana – chegarão ao seu destino, atingirão o seu fim, sem necessidade de passarmos por estados de stress, tensões ou decepções, só porque as coisas não saem como nós tínhamos previsto.

O testemunho implica verdade, amor à verdade, transmitir a fé da Igreja, na íntegra; não recortemos a fé da Igreja. Testemunhar a verdade completa, como santos, é assumir, no meu coração e na minha inteligência, toda a fé da Igreja, vivê-la nos sacramentos, e na comunhão eclesial. Outro ponto importante é o da minha relação com os outros, a forma de tratamento que uso no contacto com as outras pessoas.

## **SERVIÇO**

**Referência evangélica:** “Assim também vós, quando tiverdes feito tudo o que vos foi ordenado, dizei: «Somos servos inúteis; fizemos o que devíamos fazer».” (Lc 17,10)

**Chave pedagógica:** dar o melhor de si mesmo.

“É com esta liberdade interior e esta caridade ardente que Jesus nos educa para O encontrarmos nos outros e, em primeiro lugar, no rosto desfigurado do pobre. A Beata Teresa de Calcutá gostava de distribuir o seu “cartão de visita”, onde estava escrito: «O fruto do silêncio é a oração, o fruto da oração é a fé, o fruto da fé é o amor, o fruto do amor é o serviço e o fruto do serviço é a paz». Este é o caminho para o encontro com Jesus. Ide ao encontro de todos os sofrimentos humanos, com o impulso da vossa generosidade e com o amor que Deus infunde nos vossos corações, através do Espírito Santo: «Eu garanto-vos: todas as vezes que fizestes isto a um dos menores dos meus irmãos, foi a mim que o fizestes» (Mt 25, 40). O

mundo tem necessidade urgente do grande sinal profético da caridade fraterna! Com efeito, não basta «falar» de Jesus; é necessário também fazer com que Ele seja «visto», com o testemunho eloquente da vida pessoal (cf. NMI, 16).”

(João Paulo II; Mensagem da XIX Jornada Mundial da Juventude 2004, 5)

**Reflexão:** O meu primeiro serviço ao próximo, e à Igreja, sou eu mesmo. Servir significa dar-se. Dar o melhor de si mesmo. Significativo é, de facto, o texto de João Paulo II aos jovens, acerca da caridade fraterna, como serviço à humanidade.

### **ACOMPANHAMENTO**

**Referência evangélica:** “O Espírito disse a Filipe: «Vai e acompanha aquele carro». Filipe, acorrendo, ouviu o etíope a ler o profeta Isaías e perguntou-lhe: «Compreendes, verdadeiramente, o que estás a ler?» Respondeu ele: «E como poderei compreender, sem alguém que me oriente?» E convidou Filipe a subir e a sentar-se junto dele.” (Act 8,29-31)

**Chave pedagógica:** a presença activa do catequista

**Reflexão:** Necessitamos da correcção das nossas acções desviadas e reforços positivos perante os acertos. Não se trata de ser demasiado exigentes com as crianças, os adolescentes ou os jovens, no sentido de os excluirmos ou de os admoestar severamente quando não se apresentam nalguma ocasião combinada, ou porque fazem alguma travessura. Pelo contrário, é preciso entusiasamá-los de forma criativa sem lhes repetirmos sempre as mesmas coisas. Devemos ter em conta as suas qualidades e os seus gostos, reconhecer e aprovar os seus bons sentimentos, os seus projectos, os seus sonhos e, em geral, todas as coisas que fazem bem feitas. Recordemos que todo o ser humano necessita, psicologicamente, da aprovação dos outros, sobretudo das figuras de referência.

Acompanhar, com clareza, é conjugar ternura e firmeza. Se nos propomos, seriamente, viver em Cristo, seguir o seu Evangelho à luz do Espírito Santo, para que se incremente a nossa união com o Pai, temos que propor a nossa sujeição a uma recta direcção espiritual, que nos ajude na depuração e transformação de nossos defeitos e na disponibilidade para nos deixarmos modelar por Deus.

A Referência evangélica que temos no nosso texto dos apóstolos é sumamente expressiva: O Espírito diz a Filipe: Aproxima-te e junta-te a este carro. Filipe aproximou-se correndo, ouvi ler o profeta Isaías e perguntou:

Entendes o que estás lendo? O eunuco respondeu: E como vou entender se ninguém me explica? Convidou Filipe a subir e a sentar-se com ele.

Disseram a Filipe: corre e aproxima-te daquele senhor que está ali. Também o catequista corre e vai falar com o jovem. E também lhe pergunta se ele entendeu o que vê, e a pessoa responde, mesmo que seja sem palavras: Como vou entender, se ninguém me explica? Fazer o acompanhamento em catequese não significa “dar” temas, não é “dar” doutrina, é seguir Jesus, é caminhar com as crianças, os adolescentes ou os jovens, é acompanhá-los.

Finalmente, queria salientar que **o catequista é um guia espiritual dos catequizandos**. Mas, para poder ser guia dos outros, como os discípulos, o catequista tem de, em primeiro lugar, se deixar acompanhar. Portanto, para poder fazer uma catequese, acompanhando, é muito recomendável que também seja acompanhado por alguém que tenha formação, sobretudo a nível da vida espiritual. O acompanhamento espiritual, a dimensão espiritual da fé e da vida, a confissão frequente, levar-nos-ão a receber, por parte de Cristo, a denominação de amigos, porque nos estarão dando a conhecer o Pai e a situar-nos no Caminho, que é Ele mesmo, para que possamos acompanhar as outras pessoas.

# A catequese da infância e adolescência em Portugal (\*)

P. JOSÉ CARDOSO DE ALMEIDA (\*\*)

Como partilha eclesial da vida que o Espírito vai edificando, gostaria de apresentar, sucintamente, a realidade da Catequese em Portugal, especialmente no que se refere à infância e adolescência. Naturalmente que toda a realidade humana nunca é perfeita e acabada, mas está “in fieri”, na procura constante dos melhores caminhos.

Embora, entre nós, também exista o ensino religioso escolar, que abrange um universo de cerca de 350 000 alunos, especialmente entre os 10 e os 15 anos de idade, esta perspectiva-se mais na linha da educação para os valores e do diálogo cultura-fé. O seu contributo para o desenvolvimento da fé é entendido mais como despertar, preparação e, sobretudo, como complemento, mas nunca como alternativa. Assim, entre nós, quando falamos de catequese, referimo-nos sempre à catequese paroquial.

## 1. Os últimos 30 anos

Em Portugal, o século XX foi enriquecedor, no que à catequese de infância diz respeito, com o aparecimento de alguns catecismos nacionais e a adaptação de outros estrangeiros, nomeadamente de Espanha e França.

Até aos anos 80, a catequese estruturava-se em torno de duas festas: a Primeira Comunhão, pelos 7 ou 8 anos, e a Profissão de Fé (ou Comunhão Solene), geralmente celebrada pelos 10 ou 11 anos.

---

(\*) Comunicação proferida no Congresso Europeu de Catequese, Roma, Maio 2006

(\*\*) Sacerdote. Licenciado e mestre em Teologia, Universidade Católica Portuguesa. Doutorando em Catequética, Faculdade de Teologia San Dâmaso, Madrid. Responsável pelo Departamento de Catequese, SNEC.

Em alguns lugares, o pároco era o catequista, que organizava meses intensivos de preparação. Na maioria das paróquias, havia já quatro anos de catequese, com catequistas leigas voluntárias. A preparação próxima era sempre feita pelo pároco.

**Na década de 80**, algo de novo iria suceder. Em 1984, surge uma Carta Pastoral da Conferência Episcopal sobre a “Renovação da Igreja em Portugal, na fidelidade às orientações do Concílio e às exigências do nosso tempo”. Esta Carta Pastoral quer propor a chamada “pastoral da fé”, de carácter missionário e evangelizador, como a grande prioridade da vida da Igreja. Ai aparece a catequese como:

- “Aprofundamento da fé em ordem à maturidade cristã dos fiéis e comunidades” (21);
- Desenvolvimento da fé inicial (cf 26);
- Ensino sistemático sobre a pessoa e a mensagem de Jesus Cristo, que inclui: “oração, liturgia, exercício das virtudes” (26);
- A catequese da infância e adolescência com “carácter de complementaridade relativamente à família” (29).

Na sequência das propostas dessa Carta Pastoral, surge **em 1985** o “Breve Projecto de Catequese”, de algumas Dioceses do Centro, que propunha já uma catequese “de inspiração catecumenal” (4). Este Projecto pretende renovar a catequese, mas sente a necessidade de renovar também as comunidades como um dos segredos de uma catequese viva. A exortação “*Catechesi Tradendae*” é a grande fonte de inspiração.

Pela primeira vez, é apresentado um programa de 10 anos de catequese para a infância e adolescência, dos 6 aos 16 anos, integrando também a Confirmação como culminar normal deste caminho de fé. **Em 1988**, a Conferência Episcopal propõe este programa a todas as Dioceses de Portugal.

**Entre 1991 e 1992**, foram editados os dez catecismos para todo o país, elaborados por equipas que têm por base os secretariados diocesanos, e também autores salesianos, quanto aos últimos dois anos da adolescência. Todo este trabalho foi coordenado pelo Secretariado Nacional da Educação Cristã, sob a orientação directa da Comissão da Educação Cristã e a aprovação de toda a Conferência Episcopal.

**A década de 90** significou um tempo de consolidação, em que os próprios bispos se empenharam em que todas as paróquias adoptassem o programa de dez anos. Fruto desse esforço, há em Portugal cerca de 600 000 mil catequizandos, dos 6 aos 16 anos e cerca de 60 000 catequistas: sendo a maioria mulheres, leigas e voluntárias. É, sem dúvida, a realidade eclesial que envolve mais gente. Se a estes números juntarmos as famílias, podemos dizer que *mais de 10% da população portuguesa colabora com a catequese da infância e adolescência*.

Quinze anos depois dos chamados “novos catecismos”, já **em 2005**, assistimos a um novo momento de renovação da Catequese. De facto, em Abril do ano transacto, a Conferência Episcopal publica as “Orientações”, com o título: *“Para que acreditem e tenham vida - Orientações para a catequese actual”*. Em apenas um ano, este é já o documento mais divulgado da Conferência Episcopal (cerca de 40 000 exemplares editados) e um dos mais estudados, tendo sido enviado directamente a todas as paróquias. Este é um documento extraordinário porque:

- Faz uma ponte entre os grandes princípios do Directório Geral e a realidade da nossa catequese;
- Consegue uma leitura das dificuldades e êxitos da nossa catequese de forma realista, com uma linguagem positiva e eivada de esperança;
- Faz uma clara opção por uma catequese de iniciação cristã, como é apresentada no Directório Geral;
- Lê toda a realidade da catequese a partir da comunidade, entendida como Igreja particular na sua expressão mais visível que é a paróquia;
- Define critérios claros para a renovação, em curso, dos catecismos;
- Sem deixar de ser rigoroso nas afirmações, procura uma comunicação inculturada, de fácil compreensão pelos catequistas, a quem é dedicado.

Também no ano de 2005 começaram a ser renovados os dez catecismos em vigor, de acordo com as novas Orientações e tendo como referência o Catecismo da Igreja Católica, devendo este processo ficar concluído em breve. Na palavra “catecismo”, engloba-se também o guia do catequista, segundo a nossa tradição. Ao mesmo tempo, estamos a preparar vários materiais de apoio para cada ano, sobretudo canções, imagens e outros subsídios. Estes materiais de apoio são preparados pela Editora Salesiana em sintonia com o Secretariado Nacional.

## **2. As dificuldades encontradas**

### ***Conceito equívoco de Catequese***

Apesar do esforço, há ainda muitos equívocos na própria linguagem catequética fundamental. Assim, quando se fala de catequese, de iniciação cristã ou mesmo de educação da fé, nem sempre se entende a mesma coisa. Há ainda muita influência de uma ideia de catequese como conjunto de noções a apreender.

### ***Recrutamento e formação dos catequistas***

O esforço de concretizar o projecto de dez anos criou dificuldades, sobretudo em paróquias em que não abundam os leigos preparados e maduros na fé. O dilema é: ou concretizar o projecto com catequistas pouco preparados, ou não o concretizar. A tendência tem sido para procurar concretizar o projecto, mesmo com catequistas apenas razoáveis. Cerca de 40% dos catequistas tem uma formação básica (correspondente a um curso de seis temas) e apenas cerca de 5% tem uma formação média (correspondendo ao chamado “curso geral”, com cerca de 40 temas e um ano de estágio).

### ***Falta de formação catequética dos párcos***

Os cursos de Teologia não têm uma disciplina de Catequética Fundamental. Por vezes, os futuros sacerdotes têm uma disciplina de Catequética, mas apenas no chamado ano pastoral. Há também seminários que fazem a formação catequética à parte, como complemento. Mas, na maioria dos casos, há sobretudo ausência de formação. Uma forma de ultrapassar esta dificuldade poderá estar numa formação contínua, mais aprofundada, sobre a catequese.

### ***Acentuada escolarização da Catequese***

Embora nem todos os contributos da escola sejam negativos, temos ainda uma catequese demasiado escolarizada. Assim, a catequese segue o calendário escolar, cai, por vezes, na tentação de privilegiar excessivamente a aquisição de conhecimentos, segue um programa algo rígido e nivelador,



que não favorece os ritmos diferenciados. Uma das formas de superar esta tendência está na procura de uma ligação mais forte à liturgia.

### ***Desmotivação dos catequizandos***

A catequese concorre com meios poderosos de comunicação, como a televisão, a Internet e as actividades de tempo livre. Na adolescência, adiccionam-se-lhes, também, as dificuldades próprias dessa idade. Se a estes factos, juntarmos a lenta adesão das paróquias ao projecto de dez anos, identificaremos algumas das principais razões pelas quais se observa um decréscimo de procura e implementação da catequese para a adolescência. Mesmo assim, calculamos que haja ainda cerca de 40 000 catequizandos a frequentar o 10º ano.

### ***Relação catequese – família***

Nem sempre é fácil implicar a família no processo de educação da fé. Porém, verifica-se cada vez mais a situação de serem os mais pequenos a trazerem os pais, por vezes indiferentes, ao contacto com a comunidade. Começando por ir, apenas, acompanhar o filho, os pais, se ajudados, podem fazer uma verdadeira reiniciação à vida da fé. Temos também a experiência, muito positiva, de haver paróquias que organizam catequese para os pais, ao mesmo tempo que estes esperam os filhos.

### ***Diversos problemas de organização***

Ao contrário do que pedia a *Catechesi Tradendae* (15), ainda há muitas paróquias que não conseguem, ou não se esforçam, por dar à catequese os melhores recursos humanos e materiais. Neste aspecto, entretanto, nota-se uma consciência cada vez mais apurada e uma evolução positiva da situação.

## **3. As perspectivas**

### ***Um percurso em 4 etapas***

Segundo as novas Orientações para a Catequese, o projecto de dez anos articula-se em quatro etapas, “um *itinerário com fases* que correspondam a níveis de crescimento, celebradas com ritos próprios” (ATV 4).

Assim, a primeira etapa, de três anos, está voltada para a *inserção na comunidade*, tendo em conta o despertar religioso e a preparação para a Primeira Comunhão; a segunda etapa, igualmente de três anos, pretende levar o catequizando a *viver uma fé completa* (a uma primeira síntese de fé). A adolescência estrutura-se em duas fases, de dois anos cada, respectivamente sobre o *sentido da vida* e sobre o *compromisso cristão*. Na maioria dos casos, o itinerário culmina com a celebração da Confirmação.

### ***Um itinerário marcado pela pedagogia catecumenal***

Sente-se a necessidade, e cada vez mais, de a catequese se deixar moldar por uma pedagogia catecumenal, tomando consciência de que o ritmo pessoal de crescimento da fé é único para cada pessoa. Esta dimensão catecumenal é imposta pela própria realidade, pois anualmente são baptizados mais de 5000 crianças em idade de catequese (sobretudo dos 7 aos 10 anos). Os próprios catecismos de infância (até ao 6º ano) irão oferecer elementos de catecumenado, a trabalhar com as crianças não baptizadas.

### ***Chamamento constante à conversão***

Uma consequência dessa marca catecumenal está na atenção à conversão, não a supondo, mas verificando-a e estimulando-a. Esta conversão, como sim a Deus, deve ser inicial mas, também, permanente. Neste sentido, deve-se levar mais a sério a conversão pessoal e o caminho de fé de cada um, verificando a adesão pessoal, segundo o espírito dos escrutínios catecumenais.

### ***Atenção ao Primeiro Anúncio e ao Despertar Religioso***

Com as recentes mudanças culturais, grande parte das crianças que chega à catequese, não foi objecto de qualquer esforço no sentido de providenciar um primeiro despertar religioso. A catequese sente necessidade de assumir, também, o Despertar Religioso, completando, na medida do possível, o papel da família (cf. DGC 62 s).

### ***Uma catequese a partir da comunidade e de carácter missionário***

“A catequese é função de toda a comunidade cristã” (ATV 1) e deve ser construída a partir do seu testemunho. “A comunidade cristã é o sujeito, o

ambiente e a meta da catequese” (ATV 5). A própria família, na sua missão insubstituível, o grupo de catequistas, os movimentos apostólicos, tudo se deve relacionar com a catequese, como expressão da comunidade. A comunidade precisa, por outro lado, de redescobrir a sua vocação missionária.

### **Uma catequese como experiência de comunhão**

“Na verdade, a vida cristã é um facto comunitário, recebe-se, aprende-se e vive-se na Igreja, mistério de comunhão” (ATV 5). Certamente que o futuro da catequese depende de comunidades renovadas pela Palavra, comunidades com cristãos verdadeiramente iniciados. Uma das marcas de uma comunidade viva na fé é precisamente a comunhão, nas suas várias dimensões.

A comunhão deverá ser uma das dimensões fundamentais da catequese, pois como afirma João Paulo II na exortação *Ecclesia in Europa*: “O anúncio do Evangelho da esperança será mais forte e eficaz, se puder contar com o testemunho duma profunda unidade e comunhão na Igreja” (E.Eur 53).



Secretariado Nacional  
da Educação Cristã



## **I**

### **A Educação Religiosa**

EDUCAÇÃO E RELIGIÃO

A RELIGIÃO COMO ACESSO SIMBÓLICO AO MUNDO DO VIVIDO

O SABER RELIGIOSO, FACTOR DE CULTURA E EDUCAÇÃO

DA ESCOLA CONFSSIONAL À ESCOLA PLURAL

A SITUAÇÃO ACTUAL DO ENSINO ESCOLAR DA RELIGIÃO NA EUROPA

PROMOÇÃO DO CRESCIMENTO SOCIAL E ECLESIAL NA ESCOLA

## **II**

### **A Educação Moral e Religiosa Católica**

ENQUADRAMENTO HISTÓRICO/LEGAL DO ENSINO RELIGIOSO

NAS ESCOLAS PÚBLICAS

O PERFIL DO DOCENTE DE EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES VOCACIONADA PARA A EDUCAÇÃO MORAL  
E RELIGIOSA CATÓLICA  
COMPETÊNCIAS EM EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA E  
DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES E ATITUDES  
QUESTÕES FUNDAMENTAIS DA DIDÁCTICA DE EDUCAÇÃO MORAL  
E RELIGIOSA CATÓLICA

### **III**

#### **A Educação Moral e Religiosa Católica e a Escola**

EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA E EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR  
EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA E ENSINO BÁSICO  
EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA E ENSINO SECUNDÁRIO  
EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA NA ESCOLA CATÓLICA  
EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA E A ONSTRUÇÃO  
DE UM PROJECTO DE VIDA

### **IV**

#### **Novas Questões em Educação Moral e Religiosa Católica**

AS NOVAS TECNOLOGIAS AO SERVIÇO DA EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA  
CATÓLICA  
INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSVERSALIDADE EM EDUCAÇÃO MORAL E  
RELIGIOSA CATÓLICA  
A ECOLOGIA NA EDUCAÇÃO MORAL  
OS DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA  
CATÓLICA  
FORMAÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA BIOÉTICA  
A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO MORAL  
A EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA, COMO PÓLO DINAMIZADOR  
DA ESCOLA  
DESENVOLVIMENTO AFECTIVO E EDUCAÇÃO MORAL

**P.V.P. 10 €**

**Secretariado Nacional da Educação Cristã**

**Telef. 218851285 E-mail: educacao-crista@sapo.pt**



