

Pastoral Catequética

revista de catequese e educação

31 / 32

«A Partir do Coração do Evangelho» *Evangelii Gaudium* 178

Cultura, Escola e Religião [17-27]

D. JOSÉ DA CRUZ POLICARPO

Pressupostos epistemológicos e pedagógicos do desenvolvimento curricular em EMRC, edição de 2014

[29-61]

CRISTINA SÁ CARVALHO

Finalidades, Domínios de Aprendizagem e Metas Curriculares. Programa de EMRC, edição de 2014 [63-81]

JUAN AMBROSIO

A hermenêutica bíblica numa disciplina confessional

[83-93]

P. J. FRANCLIM PACHECO

Educação Moral e Religiosa Católica: profecia e dom, um jeito de ser Igreja [95-105]

P. JOSÉ FRAZÃO CORREIA, S.J.

**O docente de Educação Moral e Religiosa Católica
e o “novo discurso sobre a credibilidade do Evangelho”
(EG 132) [107-119]**

D. MANUEL LINDA

**Dimensão profética da EMRC. A Escola, o Docente,
o Educando. Sinais proféticos da EMRC [121-131]**

P. JOÃO LOURENÇO

Lugar da Cultura, lugar da Pessoa [133-138]

GUILHERME D'OLIVEIRA MARTINS

Manual escolar e transmissão cultural [139-153]

ALFREDO TEIXEIRA

**Doutrina Social da Igreja: entre a força das ideias
e o impulso para a ação [155-165]**

MARIA DA GLÓRIA F. P. D. GARCIA

**Escola: lugar de formação para a solidariedade global
[167-173]**

ROSÁRIO FARMHOUSE

Edição e Propriedade

SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ

Contribuinte: 501104038

Quinta do Cabeço, Porta D 1885-076 MOSCAVIDE

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

E-Mail: snec@snec.pt

Diretor

Acácio José Pereira Lopes

Conselho de Redação

Manuel Pelino Domingues, Anacleto Oliveira, António Francisco dos Santos,
António Moiteiro Ramos, Nuno Brás Martins, Cristina Sá Carvalho

Sede da Redação

Quinta do Cabeço, Porta D 1885-076 MOSCAVIDE

Paginação e Montagem

Ângela Baptista

Tiragem

750 exemplares

Condições de assinatura

Número Avulso: 6 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

DIÁC. ACÁCIO JOSÉ PEREIRA LOPES (*)

Embora com algum atraso, por motivos de ordem técnica, de que pedimos desculpa aos nossos assinantes e leitores assíduos, dedicamos este número duplo da «Pastoral Catequética» à problemática da Educação Moral e Religiosa Católica nas escolas, publicando os textos das comunicações apresentadas no Encontro de Formação de Professores de EMRC, que decorreu em Alfragide, nos dias 6, 7 e 8 de fevereiro de 2015 e no Fórum de EMRC que teve lugar em Fátima, nos dias 8, 9 e 10 de maio de 2015, a pretexto da apresentação do novo Programa da disciplina e das linhas mestras orientadoras dos respetivos Manuais escolares, ao tempo em fase de edição.

Em jeito de introdução, porém, entendemos de grande valor e importância introduzirmos a comunicação feita pelo **Cardeal D. José Policarpo** no Fórum de EMRC de 2014, que não havíamos ainda tido oportunidade de publicar. É um texto que enquadra, de modo preciso e relevante, a educação moral e religiosa católica no contexto da nossa cultura e justifica a sua existência no sistema de ensino em Portugal. Aliás, como o próprio autor indica, logo na introdução à sua comunicação, o enfoque escolhido para falar da escola e da religião é, precisamente, o da cultura, e necessariamente da cultura portuguesa, já que é a cultura que exprime e define a identidade de um povo, donde brota a sabedoria, a dimensão ética da existência humana e a compreensão global da sua história enquanto povo. Nesta perspetiva, evangelizar não pode deixar de ser “intervir na cultura”, promovendo e radicando a inculturação da fé cristã. Tal intervenção, porém, é mais autêntica

(*) Diretor.

e eficaz quando a cultura que se pretende evangelizar se transformou já em sabedoria, “comunicando, mais pelo testemunho do que pelo discurso, os grandes valores evangélicos que se tornaram as bases de uma nova civilização”. E isto “tem de inspirar necessariamente a educação, se quisermos que esta seja a formação para a liberdade dos novos membros de um povo ou de uma comunidade nacional”. Sem isto, “é a própria comunidade humana que corre o risco de ir perdendo a sua identidade”. E a cultura só pode transformar-se verdadeiramente em sabedoria na relação dialética entre memória e liberdade, a qual permite que a história seja elemento orientador do presente, o espaço/tempo em que essa cultura é vivida e a sabedoria transmitida. O que implica, por fidelidade ao essencial do conteúdo evangélico e cultural, a transformação das “linguagens” em que, em cada tempo, esse mesmo conteúdo é transmitido, sob pena de, condicionados pela capa de formulações “ortodoxas”, adultermos a verdade do conteúdo da mensagem cultural e evangélica a transmitir às novas gerações. “A escola atual está no centro (deste) furacão”.

A **Dr^a. Cristina Sá Carvalho** centra a sua comunicação nas questões epistemológicas e pedagógicas subjacentes à educação moral e religiosa católica, começando por nos apresentar, metódica e pormenorizadamente, os pressupostos, os fundamentos e os critérios a que se subordinou a construção da edição de 2014 do Programa de EMRC, bem como os níveis de desenvolvimento curricular que estruturam o referido Programa (desde o currículo prescrito, passando pelo currículo apresentado, percebido e moldado, ao currículo efetivamente realizado). Este último nível de desenvolvimento curricular situa, no protagonismo da ação, a figura do professor (reflexivo: hermeneuta do programa e das circunstâncias concretas – culturais, sociais, pessoais, situacionais e materiais – em que o realiza efetivamente).

Seguidamente, partindo das diretivas definidas pelo Ministério da Educação, das orientações explicitadas pela Conferência Episcopal Portuguesa e das escolhas formuladas pela Comissão Episcopal da Educação Cristã e Doutrina da Fé, a autora passa a descrever, de forma sistematizada, os passos percorridos na tomada de “decisões substantivas” referentes à (re)construção do Programa de EMRC, na sua atual versão (articulação estruturada e coerente entre Domínios de Aprendizagem, Metas Curriculares, Finalidades, Objetivos e Conteúdos temáticos da disciplina).

A Dr^a. Cristina Sá Carvalho finaliza a sua comunicação com uma esquemática referência às questões da Planificação (a longo, médio, curto e imediato prazo) exigível ao professor para a leção de qualquer programa curricular, aos Modelos de Ensino e pedagógicos mais adequados (dando especial destaque à “pedagogia do serviço”) e aos processos de Avaliação mais consentâneos com a disciplina de EMRC.

A comunicação do **Dr. Juan Ambrosio** apresenta-nos, de modo global e sintético, as linhas gerais e fundamentais do novo Programa de EMRC, enquadrando-o na sua exigível atualidade social, cultural e educativa, definindo as suas finalidades essenciais, articulando tais finalidades, em chave de leitura cristã, segundo os eixos e as dimensões que balizam os domínios de aprendizagem propostos pelo Programa e explicitando as metas curriculares (conhecimentos e capacidades) a atingir pelos alunos em cada um desses domínios de aprendizagem.

O **Pe. Franclim Pacheco** pretende, com a sua comunicação sobre a hermenêutica bíblica, fornecer pistas fundamentais para a presença e utilização da Sagrada Escritura no ensino numa disciplina confessional, como é o caso da EMRC. Começa por nos alertar para um conjunto de “deformações” que devem ser evitadas no que à interpretação bíblica diz respeito (“fabulismo”, “arqueologismo”, “doutrinalismo”, “moralismo”), apontando para as duas exigências fundamentais “duma leitura correta e eficaz do texto sagrado”: fidelidade a Cristo (todas as palavras e factos narrados na Sagrada Escritura “falamos d’Ele) e fidelidade ao cristão de hoje (na sua identidade e na sua circunstância). O que implica “ler a Bíblia com a Bíblia” (leitura global), já que há uma unidade fundamental de toda a Escritura, e “ler a Bíblia com a Igreja” (leitura eclesial), uma vez que “ler a Bíblia segundo o Espírito significa lê-la com os olhos da Igreja, já que o Espírito fez nascer a Igreja dentro da comunidade de fé do Antigo Testamento e do Novo Testamento”. Ao professor de Educação Moral e Religiosa Católica incumbe, enquanto cristão e enquanto enviado da Igreja, perguntar-se o que diz a Bíblia sobre Deus, Jesus e o povo de Deus, o que diz ela aos homens de hoje na sua existência concreta, qual o projeto de Deus para o homem e para a história. Na realidade, o professor de EMRC é um pastor a quem cabe a responsabilidade na transmissão da fé “que brota da Sagrada Escritura”.

Após algumas notas e advertências introdutórias bastante pertinentes acerca do lugar da Educação Moral e Religiosa Católica na cultura que vivemos e, particularmente, no sistema educativo atual, o **Pe. José Frazão Correia**, na comunicação intitulada «Educação Moral e Religiosa Católica: profecia e dom, um jeito de ser Igreja», questiona-se sobre “que presença podemos e queremos ser, como Igreja”, que estilo de Igreja devemos construir como “modo de habitar o mundo”, em que áreas apostar na cultura e na vida, “testemunhando, assim, a vitalidade existencial do Evangelho e a sua força profética”. Estas questões que se põem de modo global à Igreja, em sentido universal, colocar-se-ão logicamente também à educação moral e religiosa católica, em sentido específico, no quadro da escola e da educação. “Será mais uma disciplina? Será uma disciplina inferior às outras? Será uma disciplina ao lado das outras?”.

No mundo contemporâneo temos de consciencializarmo-nos e aceitarmos que somos minoria, mas “uma minoria qualificada e qualificadora” (à maneira do sal e do fermento). Qualificada, à partida, “pela força e pela fecundidade do Evangelho”; e depois “qualificada culturalmente” (pela “ligação íntima” e “análise crítica” (...) das grandes questões da nossa humanidade”). E qualificadora, simbólica, cultural e socialmente, “capaz de qualificar, humana e espiritualmente”. O que implica não nos considerarmos, quer enquanto Igreja, quer como disciplina escolar, um *gueto* privilegiado, “que reclama uma supremacia espiritual”. O nosso “caráter profético” resultará, necessariamente, “da convicção profunda de que aquilo que nos move é um bem que pode ser reconhecido como bem por outros”. A EMRC é chamada a ser na escola o que “a Igreja e o cristianismo são chamados a ser no conjunto da sociedade e da cultura”. E acrescenta o autor: “Quando a escola se torna cada vez mais técnica e a cultura sempre mais eficiente, ser profeta passará, também, por prestar atenção e por procurar atravessar os grandes temas da nossa humanidade – o amor, as relações, o sofrimento, o trabalho, a celebração, o sexo, o prazer, a oração...”. Enfim, todas as “realizações da encarnação” do Espírito são necessariamente temas e problemas do cristianismo e serão, naturalmente, temas e problemas da disciplina de EMRC; realizações de uma fé de “pés bem assentes na terra”, com “os olhos fixos num horizonte mais vasto”. Caberá à EMRC, em particular, “recordar que o humano é o lugar da realização do Espírito (...) sem que o Espírito se perca e se confunda com a nossa realidade”.

O Pe. José Frazão conclui a sua comunicação identificando quatro linhas constitutivas do estilo de “ser dom” e de “ser profecia”. Em primeiro lugar, o

cultivo do que chama “gratidão” (o reconhecimento das grandes realizações dos que nos precederam e dos nossos contemporâneos). Em segundo lugar, a promoção da “liberdade” e da “autonomia”, da “criatividade” e da “responsabilidade” (por si próprio, pelos outros, pela criação, por Deus). Uma terceira linha aponta para a abertura ao “mistério” (origem e horizonte de sentido, já que o ser humano é “destinatário e ouvinte de uma palavra que o interpela e o compromete). Finalmente, “o reconhecimento da contingência das nossas vidas”; o que leva à reserva de lugar para a graça (o gratuito, o imerecido, o excessivo do dom de Deus na nossa vida).

D. Manuel Linda centra a sua comunicação essencialmente nas questões da direção e do sentido do discurso antropológico e cultural fundamentado na fé como categorias prévias à credibilidade do Evangelho. “O homem é a grande questão sempre em aberto” (causa e efeito da cultura). O discurso sobre o homem e a cultura, ou as culturas, afirma-se, desde logo, como “pré-evangelização”, ou seja, como etapa prévia e necessária à evangelização propriamente dita. A perspetiva cristã é, fundamentalmente, uma “proposta de sentido”, isto é, “sem negar a legitimidade dos vários âmbitos da cultura, orienta-a para o sentido último, definitivo e total: o da transcendência e da consumação final do homem e do mundo”. Sendo a dimensão religiosa a mais englobante das dimensões, “já que nela entram todos os setores do humano”, a cultura “só tem a lucrar se se abrir à dimensão religiosa e ao seu sentido da existência”: “a falta de cultura religiosa (...) é expressão visível da falta de cultura geral”. Cabendo à Escola, nas civilizações ocidentais, a “formação e educação cultural”, omitir na escola “o dado religioso” é truncar, à partida, a possibilidade de obter “as chaves para a interpretação da (...) cultura”.

Depois de, recorrendo ao célebre relatório de R. Debray (2002) sobre o ensino do facto religioso na Escola laica, justificar o ensino religioso escolar, sob pena de “estupidificação” e “opressão cultural”, D. Manuel Linda debruça-se sobre aquilo que considera “o contributo mais importante da religião para a sociedade atual”: não tanto o “fornecimento das chaves para a interpretação da sua cultura quanto o dotar esta de um timbre de humanismo”. O contributo da moral cristã para a construção deste verdadeiro humanismo passa por diversas dimensões: a “abertura e educação para a relação, libertando, assim, da solidão doentia e marginalizadora” (característica da sociedade atual); a “busca afincada da verdade”; a “educação para a capacidade de discernimento, sem renunciar à complexidade, e até por causa dela”; a proposta da “exemplaridade de comportamentos concretos” (santidade).

A finalizar a sua comunicação, D. Manuel Linda recorre à Exortação Apostólica «*Evangelii Gaudium*» para explicitar as três metas da “Igreja em saída” que nos propõe o Papa Francisco: “amizade com Jesus Cristo, comunidade de acolhimento e horizonte de sentido para a vida”. E remata: “eis todo um programa, incluindo a docência da EMRC”. Em perfil e atitude missionária (“em saída”) cabe pois ao professor de EMRC, antes de mais, lutar “contra o analfabetismo religioso” nas nossas escolas (alunos e colegas professores). Estamos aqui, de facto e ainda, ao nível de uma pré-evangelização. Mas esta pré-evangelização constitui-se, hoje, como o “novo discurso sobre a credibilidade do Evangelho” (“voltado para o saber”, afirmando-se como “discurso ético que evite a degradação da pessoa” e “referencial de apelo ao discipulado”).

Na sua comunicação, o **Pe. João Lourenço** aprofunda a dimensão profética da Educação Moral e Religiosa Católica “enquanto instrumento e espaço de formação e educação”, quer considerando a sua perspetiva objetiva (em si mesma), quer pelo envolvimento e prática vivencial que exige por parte daqueles que nela e com ela se encontram comprometidos (professores e alunos).

A partir dos profetas bíblicos, o Pe. João Lourenço caracteriza a identidade do ser profeta, sugerindo, analogicamente, a presença dos traços dessa identidade nos objetivos da EMRC, hoje. À semelhança do que representaram e significaram os profetas bíblicos no seu tempo (a erupção da novidade, sempre renovada, da verdadeira fé), também a EMRC é desafiada a ser “um instrumento para uma nova cultura religiosa que vá para além do meramente estabelecido” e “abra uma nova dinâmica para recriar e reformar a sociedade”, sendo “um espaço de encontro, de motivação vivencial e de desafio perante a vulgaridade de um tempo sem desafios e sem interpelações”. O que se propõe é a criação, a partir da EMRC, de “um novo espaço de envolvimento, de reflexão e de partilha sobre valores e dinamismos que, em muitas situações, não encontram ecos nas tradicionais formas de comportamentos nem nas habituais formas de socialização da pessoa”. Reside aqui a dinâmica profética da EMRC, “aberta aos valores da fé e também aos valores humanos e às grandes causas do nosso tempo”, constituindo-se, assim, como “uma mais-valia para a nossa sociedade e para a Igreja”.

O **Dr. Guilherme d'Oliveira Martins**, recorrendo a Santo Agostinho, situa o lugar da cultura, enquanto lugar da pessoa, na compreensão da realidade do “tempo em movimento”, que é vivência do presente, em que se conjugam a memória (do passado) e a espera (do futuro). Na vida concreta fluem constantemente “a lembrança presente das coisas passadas, a visão presente das coisas presentes e a esperança presente das coisas futuras”. Nesta perspetiva, a questão da cultura não é “um problema marginal no desenvolvimento humano”, nem restrito apenas a alguns, mas “uma realidade transversal”, avessa ao isolamento e à autossuficiência. “Por isso, afirma Guilherme d'Oliveira Martins, “o lugar da cultura não se pode confundir com um ornamento ou um luxo, tem de estar implicado no contrato social, no projeto de desenvolvimento e na confiança”. O lugar da cultura é o lugar do encontro e do diálogo. “A fidelidade histórica obriga à abertura e à compreensão”. É neste sentido que a cultura é “criadora de valor e, simultaneamente, capacidade de transformar a informação em conhecimento”. É por isso, também, que a cultura, a educação e a ciência se articulam “como prioridades fundamentais da sociedade moderna” e fatores de promoção da dignidade da pessoa humana, já que o lugar da cultura se refere “às pessoas de carne e osso, às suas alegrias e angústias, à sua capacidade de dar e de receber”. E conclui o Dr. Oliveira Martins: “o tempo em movimento permite entendermos o lugar da cultura como ponto de encontro da criação e da dignidade”.

A comunicação do **Dr. Alfredo Teixeira** incide sobre a questão do Manual Escolar como fator de transmissão cultural. Começa por afirmar que “o manual escolar, enquanto «sistema social», conjunto de práticas e mediações, é um operador influente na transmissão e construção de mundividências”. Após algumas considerações prévias sobre o caráter e significado do ato de transmissão cultural, o autor aponta algumas características identificadoras do manual escolar. Antes de mais, “o manual escolar pode ser visto como o centro de um sistema social”, isto é, “centro de um conjunto de dinâmicas individuais e coletivas, constituindo uma rede comunicativa” (autores, ilustradores, designers, redatores, revisores, peritos, editores, utilizadores, reguladores políticos e legislativos). Por outro lado, o manual escolar é referente de um conjunto «polifónico» de “mediações culturais”. No caso específico do Manual de EMRC, a mediação cultural joga-se nas “possibilidades de transação entre a dimensão cultural e a dimensão confessante”, permitindo “uma aproximação à memória religiosa

enquanto veículo de saber e de saber-fazer, lugar de materialidades e de sentidos, que não dizem respeito apenas à atividade e consciência privadas, nem se exprimem apenas na linguagem confessante”. E o Dr. Alfredo Teixeira conclui: ainda que a fé cristã não se reduza às suas manifestações culturais, a participação ativa na construção da realidade social implica a exigência do processo de inculturação da originalidade cristã. No caso concreto da presença atuante da educação moral e religiosa católica no sistema escolar, pensar esse processo de inculturação implica pensar também “o campo de possibilidades” abertas pela elaboração de um manual para a EMRC.

Após uma breve introdução à origem da Doutrina Social da Igreja, com o Papa Leão XIII, a **Dr.^a Maria da Glória Garcia** centra-se, para caracterizar o conceito de justiça (fundamento dessa mesma doutrina social), em três conceitos emergentes da própria palavra de Cristo, veiculada pelos Evangelhos: dignidade (“o ser humano é feito à imagem de Deus”), igualdade (“todos os homens e mulheres são filhos e filhas de Deus”) e liberdade. Todavia, “a realização da justiça é uma tarefa em construção”, apoiada em valores que continuamente “se reinventam”, isto é, “se aprofundam, ampliam e se defendem” – tarefa permanente “orientada pela razão, mas que não dispensa o bater do coração”.

Nos nossos dias, porém, vivemos a banalização do mal (Hannah Arendt) “pela frequência com que é mostrado e pela proliferação de espaços e localizações geográficas onde acontece”, criando “a desalentadora convicção de que se tem de conviver com a injustiça”, levando as pessoas a um sentimento de impotência quando não a uma insensibilidade perante o mesmo. Mais do que nunca impõe-se na formação do homem contemporâneo e, em particular, na educação das gerações mais jovens, uma “palavra de esperança e do futuro”. Na realidade, “a construção de uma sociedade mais justa não está para além de nós mas em nós, em cada um de nós”. E a autora conclui: “é no ensinamento da coerência da prática do amor que se constrói a justiça intergeracional; é no ensinamento da confiança gerada na prática do amor que esta justiça se modela; é no ensinamento do contínuo rejuvenescimento da busca da justiça no amor à vida que transportamos para além de nós e que, como nós, deve ser digno, livre e igual, que a Doutrina Social da Igreja cumpre a sua missão e nós com ela”.

Encerramos este número duplo da nossa «Pastoral Catequética» com a comunicação da **Dr.^a Rosário Farmhouse** – «Escola: lugar de formação para a solidariedade global».

Recorrendo a um dos “eixos fundamentais para a educação do século XXI”, definidos pela UNESCO, a Dr.^a Rosário Farmhouse apresenta como grande desafio dos dias de hoje o eixo «aprender a viver juntos». Após algumas breves considerações sobre o desenvolvimento dos movimentos migratórios em Portugal nos últimos anos, a autora afirma liminarmente que “para aprender a viver juntos a educação intercultural é a solução”. E esta tem de ser trabalhada “desde criança”. A este nível, a educação moral e religiosa católica desempenha um papel prático fundamental. É à escola, e nela à EMRC em particular devido à sua natureza específica, que compete, hoje mais do que nunca, lutar contra a “globalização da indiferença”, “saber ouvir”, “capacitar”, “ajudar e integrar”. E conclui a Dr.^a Rosário Farmhouse: na realidade, “a solidariedade global começa junto de nós” (é “glocal”) e é ela que nos permite “contagiar os outros, com a nossa alegria, para a solidariedade genuína”.

“Cultura, Escola e Religião”

D. JOSÉ DA CRUZ POLICARPO (*)

Introdução

1. O tema que me foi proposto é vasto e abrangente e permitiria vários enfoques: poderíamos considerar a escola como enfoque enquanto estrutura principal ao serviço da educação das crianças, adolescentes e jovens, em que se entrecruzam os contributos de instituições diversas, como a família, a sociedade, o Estado, a Igreja. Nessa perspetiva teríamos de considerar as exigências que a nossa cultura coloca à educação e às estruturas educativas. O quadro da educação é a cultura, não uma cultura qualquer à medida da consideração de cada interveniente, mas a cultura de um povo, a compreensão da pessoa, da vida e da história, caldeada ao longo do tempo.

Mas também poderíamos considerar, como enfoque principal, a cultura como dinamismo envolvente, que desabrocha numa sabedoria, que define e burila a identidade espiritual e moral de uma comunidade. Tratando-se de um povo católico, desde há séculos e na sua maioria, teríamos necessariamente de considerar a influência da fé religiosa na cultura de um povo, sem nunca esquecer todos os outros elementos que influenciaram essa cultura. Esta é sempre a convergência unificadora das expressões da liberdade, da busca da verdade, da beleza da vida, não apenas das pessoas individuais, mas enquanto membros de uma comunidade. Optando por este enfoque, teremos de olhar para a nossa cultura, para a influência que o cristianismo teve nela, para a sua evolução dinâmica, ao ritmo das mutações culturais. Teremos de perguntar se os nossos sistemas educativos, com

(*) Cardeal Patriarca Emérito de Lisboa (1936-2014). Conferência proferida a 25 de janeiro de 2014, em Fátima, no Fórum de Educação Moral e Religiosa Católica.

relevância para as nossas escolas, respiram e promovem a nossa cultura. A escola nunca pode ser um elemento culturalmente neutro. É uma gota de água numa vasta corrente que engrossou e adquiriu identidade ao longo do tempo, numa história que reconhecemos como a nossa história e que corre para um futuro que nunca pode separar-se da memória do seu percurso. Eu escolhi este segundo enfoque para o nosso tema.

A cultura exprime e define a identidade de um povo

2. Só a cultura permite à pessoa humana, na sua caminhada pessoal de liberdade, assumir-se em tudo como membro de uma comunidade. Uma compreensão individualista da vida é a negação da cultura. O Concílio Vaticano II afirma que só pela cultura o homem acede verdadeira e plenamente à sua humanidade. Só a cultura integra na unidade a natureza, a história, o que recebemos do Criador e as marcas que a nossa ação criativa lhe imprimiram. A verdade da natureza é um elemento decisivo da verdade da cultura. O Concílio afirma-o: "Sempre que se trata da vida humana, natureza e cultura estão tão estreitamente ligadas quanto possível" (GS nº 53).

A cultura integra numa unidade, que se exprime ao longo do tempo, toda a riqueza da natureza e as expressões da liberdade das pessoas e das comunidades. O conceito de cultura é necessariamente abrangente. Citemos de novo a **Gaudium et Spes**: "A palavra cultura designa tudo o que é expressão humana, aquilo em que o homem afina e desenvolve as capacidades do seu espírito e do seu corpo; se esforça por submeter o universo pelo conhecimento e pelo trabalho; humaniza a vida social, tanto a vida familiar, como o conjunto da vida civil, graças ao progresso dos costumes e das instituições; em suma, a maneira como traduz, comunica e conserva nas suas obras, ao longo do tempo, as grandes experiências espirituais e as grandes aspirações do homem, para que estejam ao serviço do progresso de um grande número e mesmo de todo o género humano"¹.

Uma comunidade, quer seja a Igreja, quer seja a Nação, burila a sua identidade cultural ao longo do tempo. "A evolução cultural tem mais o ritmo da história do que do presente, do momento que passa. Só ao longo do tempo cada comunidade humana vai afinando o seu património cultural.

¹ Ver o tratamento deste tema num outro texto meu "A Evolução cultural e a evolução da sociedade portuguesa", in *Obras Escolhidas*, vol. 15, pg. 357-365.

Vai-se definindo um meio determinado e histórico no qual cada homem se insere, independentemente da nação ou do século, ao qual vai beber os valores que lhe permitem promover a civilização.

É a este património, definido ao longo do tempo, que se pode chamar “matriz cultural” de um povo, a qual deve ser salvaguardada em toda a evolução cultural e em toda a evolução da sociedade. Quando a evolução das sociedades se decide ao ritmo do presente efémero, afasta-se da matriz cultural e deixa de promover e enquadrar o autêntico progresso da pessoa e da sociedade humanas”².

Cultura e sabedoria

3. Da harmonia da cultura brota a sabedoria. Esta é uma compreensão profunda da existência humana, donde brota a dimensão ética, e da história. A sabedoria tem a sua fonte na memória de uma comunidade e exprime-se no presente, inspirando a liberdade e abre-se à esperança, rasgando caminhos de futuro.

Temos um exemplo claro no Antigo Testamento. A fé do Povo de Israel no Deus da Aliança e da sua intervenção na história, gerou indubitavelmente uma cultura. Nos grandes profetas de Israel esta cultura gera uma sabedoria, uma compreensão global da história daquele povo. Mas por influência de grupos e correntes de opinião, sobretudo dos fariseus, essa cultura exprimiu-se num número infundável de preceitos legais. E quando isso acontece corre-se o risco de abafar a sabedoria. A partir do séc. III A.C., devido ao contacto mais estreito com a cultura helénica e o grande apreço que tinham pela sabedoria, surge em Israel a corrente sapiencial (livro da Sabedoria, Ouellet, Eclesiástico) que prepara aquele povo para a mensagem cristã. A corrente sapiencial entra facilmente em conflito com o legalismo farisaico.

A pregação de Jesus, condenando o farisaísmo, dá prioridade total à sabedoria, baseada na dignidade do homem, sublinhando essa dignidade nos mais pobres e desprezados, apresentando a Lei de Deus como a manifestação do amor misericordioso.

² *Ibidem.*

O atual Papa, ao sublinhar que o anúncio do Evangelho pela Igreja, não é o enunciado claro e defesa racional de um edifício de leis morais, mas o anúncio do amor, desafia a Igreja a privilegiar o caminho da sabedoria.

A cultura não é uma soma de saberes racionais e lógicos; ou desabrocha na sabedoria ou se nega como cultura. Só na sabedoria a cultura se torna a fonte do sentido autêntico da existência humana.

4. No caso da cultura cristã, encontramos na piedade popular este desabrochar da cultura em sabedoria. De facto as suas expressões revelam uma mística da vida cristã, expressa mais por via simbólica do que racional. "Não é vazia de conteúdos, mas descobre-os e exprime-os mais pela via simbólica do que pelo uso da razão instrumental (...). É uma maneira legítima de viver a fé, um modo de se sentir parte da Igreja e uma forma de ser missionário"³. Uma das suas expressões principais, a peregrinação, encerra toda uma compreensão do caminho cristão, que vai da conversão à alegria de caminhar com os outros, ao ardor missionário. Ela ajuda a centrar toda a vida cristã no amor. "Só a partir da conaturalidade afetiva que dá o amor é que podemos apreciar a vida teologal presente na piedade dos povos cristãos, especialmente nos pobres"⁴.

Paulo VI afirmou que "a piedade popular traduz em si uma certa sede de Deus que somente os pobres e os simples podem experimentar, torna as pessoas capazes de terem rasgos de generosidade e predispõe-nas para o sacrifício até ao heroísmo quando se trata de manifestar a fé". Bento XVI chamou-lhe "um precioso tesouro da Igreja Católica"⁵.

O cristianismo e a cultura⁶

5. Todas as religiões influenciam as culturas; o mesmo se pode dizer do ateísmo e do agnosticismo. Quando o Evangelho é vivido e anunciado em contextos culturais ainda não marcados pelo Evangelho, a evangelização

³ Papa Francisco, in *A Alegria do Evangelho*, nº 124.

⁴ *Ibidem*, nº 125.

⁵ *Ibidem*, nº 123. O Papa Francisco cita a "Evangelii Nuntiandi", nº 38, do Papa Paulo VI, e uma conferência de Bento XVI ao Episcopado da América Latina.

⁶ Conferir um texto meu, "Anunciar o Evangelho é intervir na Cultura", in *Obras Escolhidas*, vol. 15, pp. 101 e ss.

introduz em todas as culturas a dimensão da sabedora cristã. Evangelizar é intervir na cultura. Nas diversas civilizações, a fé religiosa é elemento importante no formar de uma cultura, tende mesmo a ser o ponto unificador da variedade de elementos que entram no caldear de uma nova cultura, pois essa tem de ser sempre um espelho da liberdade e da criatividade humanas na variedade das suas expressões.

A fé cristã transforma-se, espontaneamente, em cultura, pela interpelação à liberdade, pelos valores de civilização que comunica, pela solidez de uma tradição de que é fator decisivo. Ao influir na cultura, dá-se o fenómeno da inculturação da fé, isto é, as marcas da cultura que se evangeliza na própria expressão cultural do Evangelho. Um texto recente do Papa Francisco, exprime bem este diálogo do Evangelho com as culturas dos povos a evangelizar: “podemos pensar que os diferentes povos, nos quais foi inculturado o Evangelho, são sujeitos coletivos ativos, agentes da evangelização. Assim é, porque cada povo é o criador da sua cultura e o protagonista da sua história. A cultura é algo de dinâmico, que um povo recria constantemente, e cada geração transmite à seguinte um conjunto de atitudes relativas às diversas situações existenciais, que esta nova geração deve reelaborar face aos próprios desafios. O ser humano «é simultaneamente filho e pai da cultura onde está inserido». Quando o Evangelho se inculturou num povo, no seu processo de transmissão cultural também transmite a fé de maneira sempre nova; daí a importância da evangelização entendida como inculturação. Cada porção do povo de Deus, ao traduzir na vida o dom de Deus segundo a sua índole própria, dá testemunho da fé recebida e enriquece-a com novas expressões que falam por si. Pode dizer-se que «o povo se evangeliza continuamente a si mesmo»⁷.

A inculturação é necessária para que os povos a evangelizar possam captar e interiorizar a mensagem desde que se garanta o carácter sobrenatural da mensagem da fé da Igreja, recebida dos Apóstolos de Jesus. A inculturação é mais autêntica quando o que entra em diálogo com as culturas a evangelizar, é a cultura transformada já em sabedoria, comunicando, mais pelo testemunho do que pelo discurso, os grandes valores evangélicos que se tornam as bases de uma nova civilização.

⁷ Papa Francisco, *A Alegria do Evangelho*, nº 122.

Para podermos considerar a relação entre escola e todo o sistema educativo com a cultura, no nosso caso uma cultura de matriz cristã, vamos considerar alguns elementos decisivos para vermos claro a abrangência cultural das realidades presentes da Igreja e da sociedade. Privilegiarei nesta consideração a importância da memória na compreensão das exigências da realidade presente, e alguns elementos decisivos na mutação cultural.

Memória e liberdade

6. A memória é a marca deixada no coração por uma experiência de amor. Isto acontece na vida de cada pessoa, sempre que se sentir amada. Mas há uma memória coletiva da Igreja, Povo do Senhor, amada por Deus, em Jesus Cristo. No Antigo Testamento a fé de Israel é a memória da experiência de ser salvo por Deus, de sentir Deus no meio do seu Povo. A oração de Israel é uma evocação da memória do amor de Deus. A Igreja vive da memória de Jesus, da sua Palavra, do seu dom de amor. A sua Páscoa é um dom que abraça o tempo e a história; na Eucaristia pediu-nos para a celebrar em sua memória.

Esta memória não é uma simples evocação do passado. Esta memória vive-se no presente, a realidade que a fundou torna-se presente, empenha a nossa liberdade. Nada é mais atual do que a Eucaristia, a empenhar a nossa liberdade em todas as realidades da nossa vida. E no entanto ela é uma memória.

A nossa memória pessoal tem de ser a memória da Igreja. Essa memória da Igreja, inspira a nossa liberdade, exige que a nossa fé seja a fé da Igreja. Bento XVI, na homilia do funeral de uma das colaboradoras da Casa Pontifícia, exprime maravilhosamente este dinamismo da memória: "São Boaventura diz que na profundidade do nosso ser está inscrita a memória do Criador. E precisamente porque esta memória está inscrita no nosso ser, podemos reconhecer o Criador na sua criação, recordar-nos, ver as suas pegadas neste cosmos criado por Ele. São Boaventura diz ainda que esta memória do Criador não é só memória de um passado, porque a origem está presente, é memória da presença do Senhor; é também memória do futuro, porque decerto provimos da bondade de Deus e somos chamados a voltar para ela. Portanto, nesta memória está presente o elemento da alegria, a nossa origem na alegria que é Deus e a nossa chamada para chegar à grande alegria.

Sabemos que Manuela era uma pessoa interiormente permeada pela alegria que deriva da memória de Deus”.

Esta memória de Deus é a nossa memória: “nas vésperas da sua paixão, Cristo renovou, aliás, elevou a nossa memória. «Fazei isto em memória de Mim» disse, e assim nos deu a memória da sua presença, a memória do dom de si, do dom do seu Corpo e do seu Sangue, e neste dom do seu Corpo e Sangue, nesta dádiva do seu amor infinito, com a nossa memória tocamos de novo a presença mais forte de Deus, o seu dom de si”. O próprio conhecimento que temos de Deus enraíza nessa memória. Bento XVI continua: “Na controvérsia com os Saduceus acerca da ressurreição, o Senhor diz-lhes, a eles que não creem nela: mas Deus chamou-se «Deus de Abraão, de Isaac, de Jacob». Os três fazem parte do nome de Deus, estão inscritos no nome de Deus, estão no nome de Deus, na memória de Deus, e assim o Senhor diz: Deus não é um Deus dos mortos, mas um Deus dos vivos, e quem faz parte do nome de Deus, quem está na memória de Deus, está vivo. Infelizmente, nós homens, com a nossa memória, só podemos conservar uma sombra das pessoas que amámos. Mas a memória de Deus não conserva apenas sombras, é origem de vida: nela vivem os mortos, na sua vida e com a sua vida entraram na memória de Deus, que é vida. Hoje o Senhor diz-nos: Tu estás inscrito no nome de Deus, tu vives em Deus com a vida verdadeira, vives na fonte autêntica da vida”⁸.

7. A memória que se torna presente, mostra-nos a importância do tempo na ação salvífica de Deus. Não pode haver uma fé individual desligada da fé da Igreja. Só esta garante a convergência entre a memória e a liberdade, sublinhando a dimensão presente de toda a ação salvífica de Deus. Leiamos um texto do Papa Francisco na sua Encíclica “Luz da Fé”: “A transmissão da fé, que brilha para as pessoas de todos os lugares, passa também através do eixo do tempo, de geração em geração. Dado que a fé nasce de um encontro que acontece na história e ilumina o nosso caminho no tempo, a mesma deve ser transmitida ao longo dos séculos. É através de uma cadeia ininterrupta de testemunhos que nos chega o rosto de Jesus”. E mais adiante continua: “A própria linguagem, as palavras com que interpretamos a nossa vida e a realidade inteira chegam-nos através dos outros, conservadas na

⁸ Homilia de Bento XVI no funeral de Manuela Camagni, colaboradora da Casa Pontifícia, 2 de dezembro de 2010.

memória viva de outros; o conhecimento de nós mesmos só é possível quando participamos duma memória mais ampla. O mesmo acontece com a fé, que leva à plenitude o modo humano de entender: o passado da fé, aquele ato de amor de Jesus que gerou no mundo uma vida nova, chega até nós na memória de outros, das testemunhas, guardado vivo naquele sujeito único de memória que é a Igreja; esta é uma Mãe que nos ensina a falar a linguagem da fé. São João insistiu sobre este aspeto no seu Evangelho, unindo conjuntamente fé e memória e associando as duas à ação do Espírito Santo que, como diz Jesus, «há de recordar-vos tudo» (Jo 14, 26). O Amor, que é o Espírito e que habita na Igreja, mantém unidos entre si todos os tempos e faz-nos contemporâneos de Jesus, tornando-Se assim o guia do nosso caminho na fé⁹.

8. A fé vive-se no presente. Mas o tempo que vivemos faz uma unidade misteriosa com o tempo já vivido. Se a nossa fé não for desenraizada do tempo que passa, ela encontra na memória a força de uma opção da liberdade. A vida da fé e o seu anúncio nunca é desenraizamento do tempo e esquecimento da história. Sem essa dimensão o presente é volúvel e incerto. Ouçamos, mais uma vez, o Santo Padre, na "Alegria do Evangelho: "A memória é uma dimensão da nossa fé, que, por analogia com a memória de Israel, poderíamos chamar «deuteronomica». Jesus deixa-nos a Eucaristia como memória quotidiana da Igreja, que nos introduz cada vez mais na Páscoa (cf. Lc 22, 19). A alegria evangelizadora refulge sempre sobre o horizonte da memória agradecida: é uma graça que precisamos de pedir. Os Apóstolos nunca mais esqueceram o momento em que Jesus lhes tocou o coração: «Eram as quatro horas da tarde» (Jo 1, 39). A memória faz-nos presente, juntamente com Jesus, uma verdadeira «nuvem de testemunhas» (Heb 12, 1). De entre elas, distinguem-se algumas pessoas que incidiram de maneira especial para fazer germinar a nossa alegria crente: «Recordai-vos dos vossos guias, que vos pregaram a palavra de Deus» (Heb 13, 7). Às vezes, trata-se de pessoas simples e próximas de nós, que nos iniciaram na vida da fé: «Trago à memória a tua fé sem fingimento, que se encontrava já na tua avó Lóide e na tua mãe Eunice» (2 Tm 1, 5). O crente é, fundamentalmente, «uma pessoa que faz memória»¹⁰.

⁹ Papa Francisco, Encíclica *A Luz da Fé*, nº 38.

¹⁰ *Idem*, *A Alegria do Evangelho*, nº 13.

Desligar a fé da memória, é comprometer o caminho da verdade em que acreditamos, cair no individualismo da fé. A propósito da fé como caminho para a verdade, o Papa Francisco afirmou: “A este respeito, pode-se falar de uma grande obnubilação da memória no nosso mundo contemporâneo; de facto, a busca da verdade é uma questão de memória, de memória profunda, porque visa algo que nos precede e, desta forma, pode conseguir unir-nos para além do nosso «eu» pequeno e limitado; é uma questão relativa à origem de tudo, a cuja luz se pode ver a meta e também o sentido da estrada comum”¹¹.

Esta convergência entre memória e liberdade não é exclusiva da fé, é elemento constitutivo da cultura. Tem de inspirar necessariamente a educação, se quisermos que esta seja a formação para a liberdade dos novos membros de um povo ou de uma comunidade nacional.

A cultura é um dinamismo do presente: mutações culturais

9. A importância da memória na cultura, não tira a esta o dinamismo e a responsabilidade do presente. Aliás a memória só se integra positivamente na cultura quando incentiva e inspira o presente. O processo cultural é dinâmico, admite variações sugeridas por realidades novas. No nosso tempo, isto é, no momento presente da nossa história, estas transformações culturais são profundas. É preciso agir e reagir de modo a que elas não alterem o essencial do dinamismo cultural, o inserir-se harmonicamente no processo do tempo, ao ritmo da tradição. Sem isso é a própria comunidade humana que corre o risco de ir perdendo a sua identidade. A própria Igreja não está isenta desse perigo. Referirei aqui apenas um dos mais importantes desafios que hoje se apresentam à harmonia cultural: a transformação provocada pelas novas linguagens.

O Papa Francisco aponta este problema ao comparar a evangelização e novas linguagens: “No mundo atual, com a velocidade das comunicações e a seleção interessada dos conteúdos feita pelos *mass-media*, a mensagem que anunciamos corre mais do que nunca o risco de aparecer mutilada e reduzida a alguns dos seus aspetos secundários. Consequentemente, algumas questões que fazem parte da doutrina moral da Igreja ficam fora do

¹¹ *Idem*, *A Luz da Fé*, nº 25.

contexto que lhes dá sentido. O problema maior ocorre quando a mensagem que anunciamos parece então identificada com tais aspetos secundários, que, apesar de serem relevantes, por si sozinhos não manifestam o coração da mensagem de Jesus Cristo. Portanto, convém ser realistas e não dar por suposto que os nossos interlocutores conhecem o horizonte completo daquilo que dizemos ou que eles podem relacionar o nosso discurso com o núcleo essencial do Evangelho que lhe confere sentido, beleza e fascínio"¹².

Esta transformação cultural é particularmente importante na missão evangelizadora da Igreja; mas também o é na afirmação cultural da identidade de toda e qualquer comunidade humana. A harmonia entre memória e liberdade mostra-se, então, decisiva. Escutemos mais um texto da Exortação Apostólica "A Alegria do Evangelho": "Ao mesmo tempo, as enormes e rápidas mudanças culturais exigem que prestemos constante atenção ao tentar exprimir as verdades de sempre numa linguagem que permita reconhecer a sua permanente novidade; é que, no depósito da doutrina cristã, «uma coisa é a substância (...) e outra é a formulação que a reveste». Por vezes, mesmo ouvindo uma linguagem totalmente ortodoxa, aquilo que os fiéis recebem, devido à linguagem que eles mesmos utilizam e compreendem, é algo que não corresponde ao verdadeiro Evangelho de Jesus Cristo. Com a santa intenção de lhes comunicar a verdade sobre Deus e o ser humano, nalgumas ocasiões, damos-lhes um falso deus ou um ideal humano que não é verdadeiramente cristão. Deste modo, somos fiéis a uma formulação, mas não transmitimos a substância. Este é o risco mais grave. Lembremo-nos de que «a expressão da verdade pode ser multiforme. E a renovação das formas de expressão torna-se necessária para transmitir ao homem de hoje a mensagem evangélica no seu significado imutável»"¹³.

A era digital

10. O impacto cultural das novas linguagens sente-se com intensidade perante a influência da linguagem digital, que tem como principal instrumento a "internet". O fenómeno está a ser estudado, com métodos científicos e há já, em vários países, um número notável de peritos analistas do fenómeno.

¹² *Idem, A Alegria do Evangelho*, nº 34.

¹³ *Ibidem*, nº 41.

Distinguem na humanidade atual dois grupos: um, a que pertencemos todos nós, a que chamam geração “pré-digital”, que já usam os instrumentos, sem sofrerem a transformação que preveem para a “geração digital”, a que pertencem já as nossas crianças e jovens, para os quais a “internet” não é um instrumento de trabalho ou de diversão, mas se torna uma característica de uma nova identidade pessoal. Fala-se de alterações do cérebro, adaptando-se a essa nova maneira de ser e tornando-se menos sensível às categorias que conhecemos de cultura, de valores. Fala-se de uma nova antropologia, isto é, uma nova identidade humana, “um homem novo” alguém lhe chamou, esquecendo-se que a expressão está ocupada e significa a nova identidade do homem em Cristo.

Entre os dados identificadores dessa nova maneira de ser homem, aponta-se a velocidade que tende a reduzir toda a realidade ao momento que passa, relativizando o tempo, a sua importância no exercício da liberdade. Relativizando a importância do tempo, relativiza-se a memória, perde-se a dimensão comunitária da liberdade, o “nós” de um povo que está na base de toda a tradição. As opções da liberdade que dizem respeito ao tempo da nossa vida, inserido na história de um povo, já não reconhecem o “para sempre”. Na cultura atual a duração temporal dá densidade e grandeza à liberdade. Os analistas mais pessimistas pensam que nessa nova antropologia haverá pouco espaço para a doutrina e para a fé da Igreja, fidelidades para toda a vida, relação do tempo com a eternidade, pertença a uma mesma comunidade que é a mesma hoje e há dois mil anos. Se esta visão pessimista se confirmasse, eu diria que talvez fosse a isso que Jesus se referia quando afirmou: “Quando o Filho do Homem vier, ainda encontrará a fé na terra?”.

11. Pessoalmente não partilho desse pessimismo. Seria ver esta transformação cultural como um determinismo. Mas toda a transformação cultural é sempre um caminho para a liberdade; se não for, a cultura nega-se a si mesma. Mas o momento é preocupante e exige de todas as pessoas e estrutura de educação um esforço acrescido. A escola atual está no centro do furacão. É preciso valorizar a dimensão comunitária do ser humano, que encontra no amor a principal expressão da liberdade. A escola tem de ser feita com amor e educar para o amor, definindo-se, assim, como colaboração com a família.

Pressupostos epistemológicos e pedagógicos do desenvolvimento curricular em Educação Moral e Religiosa Católica, edição 2014

CRISTINA SÁ CARVALHO (*)

Introdução

Para caminharmos, com segurança e com esperança, em direção ao futuro, é necessário conhecermos bem de onde vimos e o que já estava inscrito naquilo que nos foi deixado pelo trabalho de outros. Com a exposição que se segue procuraremos explicitar as escolhas, de natureza epistemológica¹ e pedagógica, que fomos realizando durante o processo de revisão do Programa de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC). Esta revisão corresponde a um pedido da Comissão Episcopal da Educação Cristã e Doutrina da Fé (CEECDf).

(*) Psicóloga, Mestre em Psicologia Educacional. Docente de Psicologia e Pedagogia da Religião, Currículo, Planificação e Avaliação e de Seminário de Prática de Ensino Supervisionada na Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa. Responsável pelos Departamentos de Catequese e de Formação e Edições no Secretariado Nacional de Educação Cristã. Coordenadora da equipa de redação do Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, edição de 2014 e das equipas de redação dos manuais de 2015 para a disciplina.

¹ Referimo-nos aqui aos pressupostos epistemológicos necessários ao desenvolvimento curricular da disciplina enquanto definidores da *natureza do conhecimento que deve ser adquirido* e a *extensão razoável do conhecimento* a adquirir nos vários níveis de ensino em que a disciplina se enquadra e, mais geralmente, ao longo dos doze anos em que é possível frequentá-la no nosso sistema de ensino. Utilizamos a categoria semântica de pressuposto no sentido em que se trata de algo que deve ser previamente definido face à tarefa a desempenhar, neste caso, à construção do Programa.

Trata-se, pois, de explicitar os fundamentos do Programa, isto é, as posições teóricas fundamentais para a sua construção, a saber, a ideia de pessoa a educar, os meios que se adotarão para que seja possível educá-la e os métodos a utilizar para que tal aconteça. Assim, procurar-se-á mostrar a formação que se deseja, quem a deseja e porque esta é desejável. Tais fundamentos, garantindo a unidade de pensamento que fornece coerência aos contributos das diferentes ciências convocadas para a elaboração do Programa, facilitam o planeamento da estrutura que o Programa deve ter.

Conforme se verificará adiante, a construção do projeto de elaboração das Metas Curriculares, e a conseqüente reestruturação do Programa, procurou responder ao objetivo determinado pelo Ministério da Educação no sentido de se alterar a estrutura dos Programas, anteriormente sob a égide das competências. No entanto, na orientação do trabalho da equipa que trabalhou o Programa na edição de 2014, igualmente esteve presente a intenção de colaborar com a renovação da disciplina, de acordo com o trabalho que está a ser feito nas escolas. Assim, ao organizar o Programa em função de Metas Curriculares, pretendemos, antes de mais, contribuir para reforçar a missão particularíssima e fundamental para as escolas, e para cada um dos alunos inscritos (muitos milhares por todo o país), que é a da disciplina de EMRC.² Também procurámos ter em consideração a evolução das necessidades e dos interesses das famílias quanto à educação que procuram para os seus filhos.

E se o tema que aqui nos trás diz respeito aos “Pressupostos epistemológicos e pedagógicos do desenvolvimento curricular em EMRC, edição 2014”, é importante começar por salientar que escolhemos objetivamente a designação do Programa como “edição de 2014” e não como “Programa de 2014”. Tal deve-se ao facto, relevante, de esta edição pretender ser devedora de muito do que foi feito para o Programa de 2007.

² A este nível, foi determinante a experiência dos alunos em profissionalização na Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa, nomeadamente no acompanhamento da sua Prática de Ensino Supervisionada e na elaboração das suas dissertações de Mestrado. Mas também contamos com muitos contributos vindos dos Secretariados Diocesanos e de docentes com reconhecida experiência. A todos estamos gratos e essa gratidão exprimimo-la simbolicamente através das fotos que ilustram o Programa, fotos tiradas por professores no contexto das suas atividades ou em experiências de pastoral da educação. Elas têm o valor extraordinário de mostrar a disciplina como ela é na vida real dos seus atores e são uma pequena homenagem a todos os docentes que escolheram esta vocação de ser presença da Igreja nas escolas de todo o país.

Do ponto de vista da análise usarei, para balizar a minha exposição, os modelos clássicos do desenvolvimento curricular. Tendo em consideração as decisões, as escolhas, a elaboração e a visão que também fomos aplicando e desenvolvendo da formação que os professores necessitam para este Programa, falarei da sua justificação, da conceção que lhe está na base e do processo de elaboração que me competiu orientar. Também gostaria de referir algumas questões centrais para a sua implementação, embora uma visão sobre a implementação esteja mais diretamente ligada à conceção, redação e produção dos manuais.

1. Do Projeto Socio-educativo ao Projeto Didático

Como os especialistas na área do desenvolvimento curricular afirmam³, elaborar um Programa de uma disciplina tem um *contexto* e começa com a passagem de um *projeto socioeducativo* – que é a situação de um país, as opções políticas de um Estado, as características de uma dada sociedade – para um *projeto didático* significativo. No caso específico deste Programa, o contexto foi fornecido, em grande parte, pela opção de uma nova equipa no Ministério da Educação que, depois de o anterior Governo ter defendido, por razões que nos parecem essencialmente ideológicas, um ensino por Competências, propõe um ensino centrado em Metas. Coube-nos o esforço de traduzir esse contexto na procura do melhor bem da pessoa, que é a maneira da boa pedagogia e também a maneira cristã de fazer as coisas⁴.

Estruturar um projeto curricular parte das *dimensões sociopolíticas, substantivas e técnico-profissionais* da realidade educativa em que este vai

³ Veja-se PACHECO, J. A. (1996). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora, 280 pp. [2ª edição em 2001; 3ª edição em 2006].

⁴ “Depois, é preciso ter em grande consideração o *bem comum*. Amar alguém é querer o seu bem e trabalhar eficazmente pelo mesmo. Ao lado do bem individual, existe um bem ligado à vida social das pessoas: o bem comum. É o bem daquele «nós-todos», formado por indivíduos, famílias e grupos intermédios que se unem em comunidade social. Não é um bem procurado por si mesmo, mas para as pessoas que fazem parte da comunidade social e que, só nela, podem realmente e com maior eficácia obter o próprio bem. Querer o *bem comum* e trabalhar por ele é *exigência de justiça e de caridade*. Comprometer-se pelo bem comum é, por um lado, cuidar e, por outro, valer-se daquele conjunto de instituições que estruturam jurídica, civil, política e culturalmente a vida social, que deste modo toma a forma de *pólis*, cidade. **Ama-se tanto mais eficazmente o próximo, quanto mais se trabalha em prol de um bem comum que dê resposta também às suas necessidades reais.**” Bento XVI, *Caritas in Veritate*, Carta Encíclica, Sobre o Desenvolvimento Humano Integral na Caridade e na Verdade, 29 de junho de 2009, 7.

ser executado e à qual se espera possa corresponder com melhor educação. No âmbito da dimensão sociopolítica, importa considerar a abrangência das decisões, que no nosso caso específico, partem daquilo que está consagrado na Concordata de 2004⁵. Isto é, há sempre um nível de decisão sociopolítica que, no caso desta disciplina, foi entregue à hierarquia da Igreja Católica em Portugal, que a tutela. No caso específico da edição de 2014 do Programa de EMRC, a Conferência Episcopal Portuguesa delegou esta função na Comissão Episcopal da Educação Cristã, que depois delegou as decisões técnicas na equipa que trabalhou na construção do mesmo. Mais tarde, foi também delegada nos vários departamentos do Secretariado Nacional da Educação Cristã a constituição das equipas de redação dos manuais. Este percurso de delegação de competências dá-nos uma noção da abrangência das decisões que foram tomadas.

Seguiram-se as *decisões substantivas*: aquilo que foi preciso definir em termos de objetivos do projeto e da seleção dos conteúdos, a perspetiva das atividades pedagógicas a desenvolver, e que ideias temos sobre a avaliação do projeto curricular e sobre a própria avaliação dos alunos. E, finalmente, também todas as dimensões que normalmente designamos por *técnico-profissionais*, ou seja, as escolhas metodológicas e os modos de operacionalização que propusemos.

Embora com uma estrutura relativamente diversa da que aqui apresentamos, tais escolhas e modos de operacionalização estão consagrados no

⁵ «Artigo 19

1. A República Portuguesa, no âmbito da liberdade religiosa e do dever de o Estado cooperar com os pais na educação dos filhos, garante as condições necessárias para assegurar, nos termos do direito português, o ensino da religião e moral católicas nos estabelecimentos de ensino público não superior, sem qualquer forma de discriminação.
2. A frequência do ensino da religião e moral católicas nos estabelecimentos de ensino público não superior depende de declaração do interessado, quando para tanto tenha capacidade legal, dos pais ou do seu representante legal.
3. Em nenhum caso o ensino da religião e moral católicas pode ser ministrado por quem não seja considerado idóneo pela autoridade eclesiástica competente, a qual certifica a referida idoneidade nos termos previstos pelo direito português e pelo direito canónico.
4. Os professores de religião e moral católicas são nomeados ou contratados, transferidos e excluídos do exercício da docência da disciplina pelo Estado de acordo com a autoridade eclesiástica competente.
5. É da competência exclusiva da autoridade eclesiástica a definição do conteúdo do ensino da religião e moral católicas, em conformidade com as orientações gerais do sistema de ensino português.»

próprio volume do Programa, de um modo sintético. Do Programa constam, pois, dois textos, um inicial e um conclusivo. O primeiro é um texto mais político e que parte essencialmente da encomenda do Ministério da Educação. Explica que se seguiram as mesmas regras gerais que seguiram as outras equipas de construção das metas e como esse processo foi adaptado à própria disciplina. O segundo texto, final, que se apresenta no pressuposto de que os professores já folhearam e leram o Programa, pretende levá-los a aproveitar esta experiência, que foi básica e inicialmente uma proposta do Ministério da Educação, mas que se concluiu como a oportunidade de realizar um *upgrade* da disciplina. Se a escola está em evolução, a sociedade está em evolução, os nossos alunos estão em evolução, os docentes devem evoluir nas suas práticas e reflexão para corresponder sempre melhor às necessidades da sociedade e da pessoa. Estes textos, que vos convidamos a ler, também pretendem mostrar a reflexão que se foi fazendo em diversos níveis de implementação da disciplina – desde a formação de docentes até às salas de aulas, às famílias, às estruturas sociais intermédias que são os Secretariados Diocesanos – e que conduziram às decisões que tomámos de acordo com as responsabilidades que assumimos.

2. Os Níveis de Decisão Curricular

Ao nível da decisão curricular, o trabalho de construção de um Programa já é bastante fino. Partimos da ideia que temos do Programa que nos faz falta ao nível do *currículo prescrito*, consagrado na redação das Unidades Letivas que constam do Programa publicado. Trata-se, no caso de EMRC, de um currículo que foi analisado e aprovado pela Conferência Episcopal Portuguesa. Esta dimensão de chamar a Conferência Episcopal e de exigir dela um conhecimento detalhado do que o Programa é e supõe, pedagógica e pastoralmente, também tem por trás todo o trabalho que, a nível da Comissão Episcopal da Educação Cristã e do Secretariado Nacional da Educação Cristã, foi feito com as estruturas competentes do Ministério da Educação, em termos de atualização legislativa e que se destinou a dar maior solidez sistémica à disciplina⁶. É, pois, o currículo no seu nível prescrito, oficial, constituído por uma proposta formal.

⁶ Como estarão recordados os leitores, este trabalho foi iniciado sob a orientação de D. Tomaz Silva Nunes e consolidado por D. António Francisco dos Santos, enquanto Presidentes da Comissão Episcopal da Educação Cristã.

Com este Programa, o currículo prescrito começou imediatamente a ser desenvolvido no que tecnicamente se designa por *currículo apresentado*, ou seja, os documentos oficiais que vão chegar também à mão dos docentes, isto é, os manuais e livros de texto. A este nível, como o processo de construção e de redação ocorreu em uníssono, procurou-se que o Programa fosse sendo posto à prova pelo processo de elaboração dos manuais, procurando que a qualidade destes últimos corrigisse alguma sua eventual falha ou omissão e recolhendo também a opinião dos autores dos manuais sobre a exequibilidade e a lógica pedagógica das próprias Unidades Letivas. Este processo é particularmente importante porque também pode ser usado como um teste ao Programa, uma vez que este acaba por ser estudado em detalhe por um maior número de docentes, cada um com as suas preocupações e uma experiência pedagógica geográfica e socioculturalmente situada, o que é muito enriquecedor para uma equipa de trabalho. Manuais e livros de textos constituem-se, assim, como verdadeiros mediadores curriculares, o instrumento que chegará aos alunos.

Finalmente, o *currículo* da disciplina acabará por ser *percebido, moldado*, ou seja, ele vai passar por uma Programação, por uma *planificação*, que é o resultado quase final da representação mental que os professores constroem sobre o Programa. E, a partir desta representação mental, chegaremos ao currículo real, em ação, *operacional* – o que chega à sala de aula – que também é um currículo percebido, isto é, lido por alguém que é parte interessada, ou seja, aquele que existe filtrado pelo olhar de quem o observa (alunos, colegas de outras disciplinas, direções das escolas, famílias). Como sabemos, esta dimensão é igualmente muito relevante nesta disciplina, porque é uma disciplina opcional. Portanto, as condições do seu exercício dependem muito da forma como é percebida pelas escolas, pelas suas direções, pelos colegas, pelas famílias e pelos próprios alunos.

Depois de todos estes níveis de aplicação chegamos ao *currículo realizado* ou *experencial*, aquele que é a expressão da interação didática, a forma como o professor, efetivamente, vai trabalhar os conteúdos que escolheu para cada aula, usar o manual e construir e aplicar os instrumentos de avaliação, portanto, o modo como o currículo é vivenciado por aquela equipa de trabalho, que é a turma com o seu professor.

Refira-se, ainda, que como em todos os Programas, este também lida com um *currículo oculto*. Trata-se do programa que resulta dos processos e

efeitos não previstos no currículo prescrito, e que exprime os valores e as crenças de cada docente, em particular. Muitas vezes, corre-se o risco de o currículo oculto «absorver» ou «contaminar» todo o currículo prescrito. Tentámos trabalhar de maneira a evitar este fenómeno pois, pela sua natureza confessional e pelas suas metas morais, o Programa de EMRC já tenderá, à partida, para ser um Programa que é lido como tendo, efetivamente, um grande ou desproporcionado currículo oculto, se eventuais públicos ou simples observadores tiverem dificuldade em entender o que é um Programa que tem uma dimensão de educação religiosa e moral. Para tal, procurámos uma estruturação sólida e lógica dos conteúdos e um alicerçar das escolhas (metas e objetivos) na sua base natural: as ciências da religião e a teologia. Também reforçámos a presença do Magistério da Igreja, pelo valor do seu contributo para a sociedade e pela facilidade da sua identificação com a fonte que o produziu. Por fim, procurámos alicerçar tanto as provocações como as explicações que o Programa contém, na Sagrada Escritura, «código para as culturas»⁷ e base de toda a espiritualidade cristã⁸.

3. A questão do Currículo Realizado

No momento em que se prepara para lecionar, cada professor, ao seu modo, acabará por transformar a mensagem do Programa. Provavelmente, tal acontecerá segundo a sua própria experiência cristã, que é variável, tal como o são as motivações para o ensino da disciplina, os processos de amadurecimento na fé ou os processos de amadurecimento profissional, que têm o ritmo de cada um dos docentes. Portanto, também é expectável, de alguma maneira, que haja transformações do Programa a partir dos valores

⁷ «A Palavra de Deus inspirou, ao longo dos séculos, as diversas culturas, gerando valores morais fundamentais, expressões artísticas magníficas e estilos de vida exemplares. Assim, na esperança de um renovado encontro entre Bíblia e culturas, quero reafirmar a todos os agentes culturais que nada têm a temer da sua abertura à Palavra de Deus, que nunca destrói a verdadeira cultura, mas constitui um estímulo constante para a busca de expressões humanas cada vez mais apropriadas e significativas. Para servir verdadeiramente o homem, cada cultura autêntica deve estar aberta à transcendência e, em última análise, a Deus. [...] Os Padres sinodais sublinharam a importância de favorecer um adequado conhecimento da Bíblia entre os agentes culturais, mesmo nos ambientes secularizados e entre os não crentes; na Sagrada Escritura, estão contidos valores antropológicos e filosóficos que influíram positivamente sobre toda a humanidade. Deve-se recuperar plenamente o sentido da Bíblia como grande código para as culturas.» Bento XVI, Exortação Apostólica Pós-Sinodal *Verbum Domini*, 30 de setembro de 2010, 109,110.

⁸ Cf. *Verbum Domini*, 121.

que professam os professores. Por isso mesmo, na forma como trabalhámos, também procurámos ter presente que de um *currículo prescrito* se chegará a um *currículo realizado* ou *experencial*, e que este não é totalmente coincidente com o primeiro.

Assim, um dos nossos mais importantes objetivos foi conseguir um trabalho feito com rigor e qualidade, que passará pelas alterações impostas, consciente ou inconscientemente, pelos docentes que o aplicarão, mas que é suficientemente sólido, relevante e flexível para se manter coerente e pedagogicamente pertinente sob a diversidade de leituras a que estará exposto. Sabemos que é a partir do rigor e da qualidade que mais facilmente a disciplina se impõe numa escola. Quando é respeitada nas direções e é respeitada pelos colegas das outras disciplinas, assume uma posição a partir do centro nevrálgico da escola que contribui decisivamente para que haja um número maior de famílias e de alunos que desejam participar neste projeto de educação.

Não é fácil definir «rigor» e «qualidade» quando se trata de uma tarefa ampla, aberta e que tem por base uma perspetiva da pessoa e da sua educação, como a construção de um Programa escolar. Da sua essência faz parte uma certa generalidade das propostas que oferece e, portanto, a permanente abertura à interpretação. De qualquer modo, o rigor de um Programa deve ser definido em termos sistémicos, através da formulação explícita dos objetivos, a relevância do contexto da seleção dos seus domínios e a correta e direta correlação entre os objetivos selecionados e os conteúdos que os implementam.

Do mesmo modo, para a qualidade de um Programa é relevante a sua organização geral e a coerência das decisões tomadas ao longo do processo, nomeadamente a organização lógica das propostas, ancorada, tanto quanto possível, na disciplina ou disciplinas em questão, tal como definida ou definidas pelos especialistas, e tendo sempre presente a lógica da transmissão adequada à idade dos alunos, isto é, a combinação do conhecimento científico relativo aos conteúdos possíveis e apropriados, com o conhecimento pedagógico geral (como é que os alunos aprendem, como é que os alunos devem ser ensinados) e o conhecimento pedagógico dos conteúdos (como é que o conhecimento científico deve ser «traduzido» para se tornar assimilável pelos alunos sem perder a sua validade científica).

Depois, há todo um conjunto de decisões que podem ser invocadas no sentido de se melhorar um Programa e que pertencem ao domínio da filosofia com que este foi construído. São decisões objetivas, explicitáveis e justificáveis, que implicam um nível técnico de reflexão e de construção e que, no caso deste Programa, apontam no sentido de este, tanto quanto possível, e de acordo com a tradição da disciplina⁹:

- não se afastar dos problemas sociais e das situações reais, interesses e experiências dos alunos, equilibrando a orientação “académica” do Programa e a sua complexidade conceptual com a pluridisciplinaridade das abordagens, a interdisciplinaridade subjacente a muitos conteúdos e aos modelos de ensino elencados, próprios da busca de enquadramento e de resolução dos problemas tratados;
- considerar as transformações sociais, culturais e tecnológicas a que os alunos estão expostos e as atividades de desenvolvimento social e pessoal que os alunos necessitam estruturalmente, no seu próprio processo de humanização crescente;
- tratar a disciplina como “área de conhecimento” definida pela Teologia e as Ciências da Religião, através de esquemas conceptuais e temáticos significativos para esses campos do conhecimento;
- evitar a superficialidade e a arbitrariedade na escolha dos problemas a oferecer aos alunos;
- evitar a atomização e a especialização prematura dos conhecimentos, fomentando a integração de conteúdos em *clusters* significativos e funcionais, oferecidos segundo um princípio de progressividade e de complexificação crescente;

⁹ «As ciências teológicas, porque estas nos dizem a verdade ou o sentido do objeto de estudo visto sob o ângulo da fé, e as ciências religiosas porque estas nos explicam melhor os contextos socio históricos, os *a priori* culturais e ideológicos, as consequências económicas e éticas do objeto estudado. O princípio da racionalidade teológica não é excluído, mas já não é o único registo linguístico para falar da religião na escola. A auto compreensão racional do grupo religioso para dizer a sua fé alia-se a abordagens plurais operadas pelas racionalidades próprias dos investigadores em ciências da religião. Esta aliança impõe-se no momento em que o ensino *religioso* (qualificado por objetivos formais) se torna um ensino *da religião* ou *das religiões* (qualificado pelos seus conteúdos materiais).»

PAJER, F. «O ensino da religião na União Europeia: modelos, tendências, desafios», *Pastoral Catequética*, nº 8 – Agosto/Setembro de 2007. O autor refere que os Programas continuam a ser «confessionais quanto ao seu objeto material de ensino/aprendizagem» mas que não pressupõem a fé nem se propõem educá-la diretamente, tal como o faz a catequese, embora, no caso das famílias crentes, lhe seja complementar.

- enfatizar a aprendizagem de conteúdos a par do desenvolvimento de aptidões morais e sociais, o pensamento crítico, a responsabilidade, a formação da inteligência, a participação social e a capacidade de estudar e de procurar soluções para as dificuldades mais transversais à humanidade;
- promover o envolvimento dos alunos nos próprios processos educativos.

Por outro lado, temos presente que é pela *planificação* que o currículo vai adquirir a sua forma e, verdadeiramente, o seu sentido, é uma ideia fundamental na ligação entre a construção do Programa e a formulação das necessidades de formação dos professores. A planificação é uma atividade complexa, que acaba por resultar de um equilíbrio de interesses e de conflitos, provenientes da conexão do docente com a sua disciplina e o sistema de ensino, e que vive de um conjunto de relações de interdependência entre quem ensina, a quem ensina, onde ensina e porque ensina, que exige o reconhecimento de espaços próprios de autonomia entre as diversas fases de desenvolvimento curricular. Mas, planificar bem é o instrumento de trabalho mais essencial do professor, o instrumento através do qual este toma as decisões que lhe cabem, adapta a lecionação aos alunos que tem na frente, previne as disrupções e tenta manter-se em controlo do que se passará na sala de aula, tanto do ponto de vista da gestão como da transmissão e da construção do conhecimento e o desenvolvimento e treino das capacidades.

O que propomos, pois, já parte da consciencialização de que há este conjunto de diálogos internos à realização do Programa e que, deste modo, há graus vários de autonomia na sua aplicação. Esta perceção de que os docentes gozam – e devem gozar – de autonomia na implementação dos Programas parte da conceção da formação inicial dos nossos professores como um modelo de formação que se esforça por favorecer o desenvolvimento profissional destes como professores capazes de tomar decisões fundamentadas em função da observação atenta das realidades escolares concretas.

Genericamente, poderemos dizer que se trata do *professor reflexivo*. Não se trata de considerar uma perspetiva relativista da função educativa, muito presente nas conceções pós-modernistas da educação, mas uma visão do domínio da formação inicial de docentes, que procura responder a uma questão historicamente inesperada. Entre nós, a formação dos

professores da segunda metade do século XX foi criada em torno do elenco cuidadoso dos desafios e das necessidades que o docente enfrentava na sala de aula, para os quais era fornecida uma matriz minuciosa dos comportamentos a exhibir. Era o tempo da adoção das taxonomias de Bloom¹⁰ e a operacionalização dos objetivos educativos. Acreditava-se que a resposta estava em dotar cada docente de uma prescrição detalhada para os problemas, entretanto elencados, que enfrentaria. Esta visão da formação consubstanciava-se, sobretudo, num modelo de planificação rígido, rigoroso, pormenorizado em extremo, e em cuja aplicação não se concebiam imprevistos. Contudo, a vida nas sociedades e nas escolas evoluiu para uma enorme complexidade. Mesmo na sociedade portuguesa, que é, estatisticamente, das mais homogéneas da Europa, a diversidade é hoje um fator importantíssimo, que nos entrou pela escola dentro da forma mais questionadora. Durante décadas formaram-se professores extraordinariamente competentes para um outro modelo de trabalho, altamente sofisticado mas que a realidade ultrapassou. Esses docentes nunca foram «destronados» – porque eram realmente muito competentes – mas viram-se obrigados também a esta transformação, para a qual nós agora já, *a priori*, procuramos preparar os candidatos à docência. Lidar com a diversidade de necessidades dos alunos implica que o professor deve dominar competências de individualização do ensino alicerçadas em escolhas fundamentadas pela observação criteriosa de dados que recolhe junto das famílias e dos alunos. Trata-se, pois, de desenvolver a responsabilidade intelectual dos docentes¹¹.

Portanto, o professor é reflexivo, tem que o ser, porque a quantidade de circunstâncias com que ele se vai defrontar na escola não podem ser previstas se não em termos muito gerais. Quando muito, identificamos tendências e novas possibilidades. Temos, assim, de dar aos professores em formação inicial instrumentos para eles serem capazes de resolver problemas e de se prepararem a si mesmos para resolver problemas que hoje ainda não conseguimos antecipar. Assim, nas sociedades democráticas, o docente deve promover a autonomia, treinar a autodisciplina, desenvolver no aluno a consciência de si, garantir que é capaz de auto-avaliação e de espírito crítico

¹⁰ BLOOM, B. et al. 1956. *Taxonomy of educational objectives: Handbook I, The cognitive domain*. New York, David McKay & Co.

¹¹ Tal como explicitada por DEWEY, J. (1933) *How We Think: a Restatement of the Reflective Thinking to the Educative Process*, Chicago, Henry Regnery.

e ainda incentivar a responsabilidade, a iniciativa, a colaboração e a autorregulação. É-lhe pedido que crie uma *comunidade de aprendentes* dotada, ela mesma, de consciência, autocontrolo, e reflexão, assegurando um clima de convívio e aprendizagem que valide as necessidades psicológicas, emocionais, socioculturais e académicas de todos, através de uma gestão reflexiva que modele valores democráticos.¹²

Deste modo, e pelo que aqui, tão sumariamente invocámos, aquilo que se pede ao docente também obriga a uma certa construção de um Programa e exige, mais tarde, que se tenha em conta a forma como se orientará a formação dos professores para o Programa, no sentido de se garantir um adequado conhecimento deste, necessário a uma planificação qualificada. Naturalmente, esta relevância da planificação remete para a importância de uma *correta hermenêutica do Programa*, pois o reconhecimento tácito da autonomia do professor também lhe confere uma maior corresponsabilização.

Todas estas questões, relativas ao Currículo Realizado, também levantam questões à formação contínua e apontam na direção de se recorrer, mais e melhor, a modalidades de acompanhamento do trabalho dos professores de Educação Moral e Religiosa Católica que, de alguma forma, já vão sendo postas em prática pelas dioceses, como seja, o mentorado. Talvez precisemos de pensar em que medida os professores que estão a começar, ou os que estão mais cansados, ou os que estão em escolas mais difíceis, ou os que estão a trabalhar num dado ciclo de ensino pela primeira vez, poderiam beneficiar com a ajuda de um parceiro, (naquele momento, pelo menos) mais aprimorado nalgumas dimensões da lecionação, que possa ser um guia e um conselheiro que o ajuda a progredir e a avançar.

¹² A escolha destes valores é, em si mesma, uma discussão crucial, que não pode aqui ter lugar. No entanto, tenha-se em atenção, pelo menos, que os países europeus enfrentam um devir complexo no sentido em que vivemos não apenas os efeitos da globalização, as exigências da sociedade de consumo e da financeirização das escolhas políticas, como a indeterminação e fluidez dos valores promotores de um convívio comum pacífico.

4. A Construção do Programa de EMRC na edição de 2014

4.1. O Nível da Decisão Política

A questão da *decisão política* na construção deste Programa encontra-se inteiramente formulada, e por quem de direito, nas palavras de D. António Francisco dos Santos, na *Apresentação* do volume do Programa¹³. Trata-se de uma ideia de *Pessoa Humana*. O então Presidente da Comissão Episcopal da Educação Cristã recorreu, significativamente, a um texto do insuspeito Alain de Botton, no qual o autor defende que o ser humano tem um “âmago precioso” e que vai fazer uma “viagem na vida” que precisa de ser protegida e orientada¹⁴. Igualmente se alude à Declaração conciliar *Gravissimum Educationis*, a qual reafirma que, pelo batismo, o cristão tem direito à educação cristã e que este direito pressupõe um dever da Igreja. Também recorda que a perspetiva cristã de pessoa humana é uma perspetiva de desenvolvimento de todas as dimensões do seu ser e que as pessoas, “cada vez mais conscientes da dignidade e do dever que lhes são próprios, anseiam por uma participação cada vez mais ativa na vida social”¹⁵.

Importa ainda frisar que a conceção de educação que o Programa contém, e que D. António Francisco dos Santos aponta, é a de uma educação que se preocupa primordialmente com a harmonia pessoal, com a verdadeira autonomia, que se empenha na construção progressiva e articulada do racional e do volitivo, do afetivo e do emocional, do moral e do espiritual e que capacita para a participação social, tal como a Conferência Episcopal Portuguesa definiu nas metas para a educação, registadas no documento sobre a Escola, datado de 2002¹⁶. Num documento mais recente (2008)

¹³ *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, 2014, Secretariado Nacional da Educação Cristã. Pp. I-VII.

¹⁴ «Mesmo que alguém discorde da visão cristã sobre o que nós precisamos, é difícil questionar a provocadora tese subjacente – a que temos dentro de nós um âmago precioso, invulnerável que temos de alimentar e estimular na sua viagem pela vida. ... A diferença entre a educação cristã e a educação secular em termos de objetivo, poderíamos dizer que uma está preocupada em transmitir informações e a outra em mudar as nossas vidas». BOTTON, A. de, *Religião para ateus: um guia para não crentes sobre a utilização da religião*. Lisboa: publicações D.Quixote, 2012, cit. D. António Francisco dos Santos, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, 2014, p.I.

¹⁵ Veja-se Concílio Vaticano II, Declaração *Gravissimum Educationis*, sobre a educação cristã, 28 de Outubro de 1965, n. 2 e Proêmio.

¹⁶ Conferência Episcopal Portuguesa, *Carta Pastoral Educação: direito e dever – missão nobre ao serviço de todos*, 2002, n. 2.

igualmente dedicado à Escola, os bispos portugueses defendem ainda a ideia de que a educação é personalização, socialização e cidadania (não apenas socialização e cidadania)¹⁷. A educação abarca, pois, “todos os homens e o homem todo”, naquela expressão extraordinária de Paulo VI, também citada na Apresentação do Programa¹⁸.

Chegamos assim à questão crucial da identidade da Educação Moral e Religiosa Católica. O documento da Conferência Episcopal Portuguesa sobre a revisão do Programa de 2007 sublinha que o religioso é um fator insubstituível para o crescimento da pessoa e da humanidade e que lhe é constitutivo.¹⁹ Sem deixar de atender ao seu caráter religioso e confessional, acresce também olhar a EMRC como uma disciplina que está na Escola para perseguir as finalidades da própria Escola, sem perder o que lhe é específico: “penetrar no âmbito da cultura e se relacionar com os outros saberes”²⁰, numa das formulações mais emblemáticas do Magistério sobre o ensino religioso escolar. Como expressa D. António Francisco dos Santos, a EMRC poderá atuar como uma resposta ao hipermodernismo, enquanto experiência de decepção, e de falta de sentido e de unidade, que se reconhece pelas suas consequências como destrutiva da pessoa humana e das sociedades.

A partir desta compreensão do que deve ser um Programa para esta disciplina, podemos dizer que a disciplina de EMRC atua no sentido de “estruturar o agir ético e moral a partir de uma matriz”: “configurar o ser humano em Cristo”, na ideia de que “não há plenitude em Deus contra a plenitude humana”. Desse modo, a educação deve “realizar a formação da pessoa humana em ordem ao seu fim último [...] e o bem da sociedade.”²¹

¹⁷ Conferência Episcopal Portuguesa, Carta Pastoral *A escola em Portugal: Educação integral da pessoa humana*, 2008, n. 5.

¹⁸ Paulo VI, Carta Encíclica *Populorum Progressio*, n. 14.

¹⁹ Conferência Episcopal Portuguesa, *Educação Moral e Religiosa Católica: um valioso contributo para a formação da personalidade*, 2006, n. 6.

²⁰ Conferência Episcopal Portuguesa, *Educação Moral e Religiosa Católica: um valioso contributo para a formação da personalidade*, 2006, n. 6, que cita o Diretório Geral da Catequese.

²¹ Concílio Vaticano II, Declaração *Gravissimum Educationis*, sobre a educação cristã, 28 de Outubro de 1965, n. 1.

Diz-nos o Papa Francisco que «a verdade grande, que explica o conjunto da vida pessoal e social, é vista com suspeita»²². Portanto, foi desejo da Comissão Episcopal para o desenho deste Programa, que se consiga transcrever nas Metas Curriculares do mesmo, sem suspeita, o grande Programa da Igreja. Podemos avaliar o resultado da empresa detendo-nos no exercício que D. António Francisco dos Santos nos propõe, ao «ler» as Metas a partir da síntese do Papa Francisco na Carta Encíclica *Lumen Fidei*, no seu número 19:

«Devido precisamente à sua ligação com o amor (cf. Gl 5, 6), a luz da fé coloca-se ao serviço concreto da justiça, do direito e da paz (Metas M, N e O). A fé nasce do encontro com o amor gerador de Deus que mostra o sentido e a bondade da nossa vida; esta é iluminada na medida em que entra no dinamismo aberto por este amor, isto é, enquanto se torna caminho e exercício para a plenitude do amor (Metas E, F, G, H). A luz da fé é capaz de valorizar a riqueza das relações humanas, a sua capacidade de perdurarem, serem fiáveis, enriquecerem a vida comum (Metas L, D). A fé não afasta do mundo, nem é alheia ao esforço concreto dos nossos contemporâneos (Metas I, K, L). Sem um amor fiável, nada poderia manter verdadeiramente unidos os homens: a unidade entre eles seria concebível

²² «Lembrar esta ligação da fé com a verdade é hoje mais necessário do que nunca, precisamente por causa da crise de verdade em que vivemos. Na cultura contemporânea, tende-se frequentemente a aceitar como verdade apenas a da tecnologia: é verdadeiro aquilo que o homem consegue construir e medir com a sua ciência; é verdadeiro porque funciona, e assim torna a vida mais cómoda e aprazível. Esta verdade parece ser, hoje, a única certa, a única partilhável com os outros, a única sobre a qual se pode conjuntamente discutir e comprometer-se; depois haveria as verdades do indivíduo, como ser autêntico face àquilo que cada um sente no seu íntimo, válidas apenas para o sujeito mas que não podem ser propostas aos outros com a pretensão de servir o bem comum. **A verdade grande, aquela que explica o conjunto da vida pessoal e social, é vista com suspeita.** Porventura não foi esta – perguntam-se – a verdade pretendida pelos grandes totalitarismos do século passado, uma verdade que impunha a própria conceção global para esmagar a história concreta do indivíduo? No fim, resta apenas um relativismo, no qual a questão sobre a verdade de tudo – que, no fundo, é também a questão de Deus – já não interessa. Nesta perspetiva, é lógico que se pretenda eliminar a ligação da religião com a verdade, porque esta associação estaria na raiz do fanatismo, que quer emudecer quem não partilha da crença própria. A este respeito, pode-se falar de uma grande obnubilação da memória no nosso mundo contemporâneo; de facto, a busca da verdade é uma questão de memória, de memória profunda, porque visa algo que nos precede e, desta forma, pode conseguir unir-nos para além do nosso «eu» pequeno e limitado; é uma questão relativa à origem de tudo, a cuja luz se pode ver a meta e também o sentido da estrada comum. Francisco, Carta Encíclica *Lumen Fidei*, n.25.

apenas enquanto fundada sobre a utilidade, a conjugação dos interesses, o medo, mas não sobre a beleza de viverem juntos, nem sobre a alegria que a simples presença do outro pode gerar. A fé faz compreender a arquitetura das relações humanas, porque identifica o seu fundamento último e destino definitivo em Deus, no seu amor, e assim ilumina a arte da sua construção, tornando-se um serviço ao bem comum (Metas J, A, B, C). Por isso, a fé é um bem para todos, um bem comum: a sua luz não ilumina apenas o âmbito da Igreja nem serve somente para construir uma cidade eterna no além, mas ajuda também a construir as nossas sociedades de modo que caminhem para um futuro de esperança (Metas P, Q)».²³

4.2. O Nível das Decisões Substantivas

Tivemos, assim, os instrumentos necessários para passar para as *decisões substantivas*, que foi, finalmente, olhar o Programa de 2007 e, tendo em conta o que veio estabelecer o Ministério da Educação e as decisões sociopolíticas que nos foram transmitidas pela Comissão, trabalhá-lo no sentido de se chegar a um outro Programa, que tem em conta o esforço que o precedeu, que deseja inovar e responder às novas necessidades educativas inventariadas pela Igreja, sentidas pela sociedade, exigidas à escola e fundamentais para os alunos.

Do trabalho analítico inicial resultou a percepção de que o Programa deveria erguer-se a partir de uma estrutura organizada, que partilhasse com o docente a possibilidade de este adaptar as propostas curriculares aos seus alunos mas sem lhe exigir a reconstrução contínua de uma estrutura totalmente livre, como acontecia na relação competências-conteúdos ensaiada anteriormente. O Programa de 2007 partiu de um Programa totalmente prescrito – o que o precedeu – que tudo previa em ordem ao exercício da lecionação da disciplina, ao ponto de duas aulas sobre a mesma matéria, sendo bem dadas, em tudo resultarem semelhantes. Por outro lado, o Programa de 2007 afastou-se deliberadamente da matriz didática do anterior, que se bem não deixava espaço à autonomia planificadora do docente, propunha uma lecionação totalmente centrada nos alunos ou, como referimos agora, cooperativa.

²³ Francisco, Carta Encíclica *Lumen Fidei*, n. 51, cit. D. António Francisco dos Santos, *Apresentação*, Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, 2014, p. V.

Assim, verificou-se que a partir de 2007 passámos para um Programa de estrutura livre, isto é, sem articulação entre as temáticas das Unidades Letivas de um dado nível de ensino, e sem uma hierarquização clara dos objetivos e conteúdos, que deixava ao professor todo o tipo de possibilidades de escolha, praticamente a responsabilidade de reconstruir o Programa. Ora, quando nesta disciplina, o professor leciona uma grande quantidade de níveis, obviamente, manter-se sempre atualizado e dedicar-se continuamente a esse trabalho de escolha e de estruturação, desde a etapa mais geral da planificação até à escolha de estratégias e materiais, torna-se moroso e difícil.

Também nos apercebemos que certas temáticas apresentadas em 2007, à data bastante inovadoras, foram sendo, entretanto, ocupadas por outras disciplinas, e com alguma vantagem, no sentido em que se tratava de temas mais acessíveis a domínios do saber que não a Teologia ou as Ciências da Religião. Não são temas irrelevantes, nem temas estranhos ao pensamento da Igreja, mas o olhar dos alunos sobre a realidade foi-se alterando ao longo dos anos e exigindo uma nova abordagem. Hoje, por exemplo, a cultura não só promove o respeito pelos animais mas a sua «pessoalização», tendo como consequência uma perda de sensibilidade para com a dignidade da pessoa humana, na sua especificidade.

Encontramos, também, todo um desenvolvimento do pensamento pastoral que floresceu extraordinariamente neste pouco tempo em que estamos com o Papa Francisco, nomeadamente a preocupação com as periferias existenciais. Ora, a escola é uma paleta extraordinária dessas periferias, onde elas devem não só ser acolhidas como estudadas, o que levou à integração de novos conteúdos.

Por outro lado, tivemos de nos posicionar também quanto ao diálogo com o Ministério da Educação. Este pediu que se retirassem as competências dos Programas e que se estruturasse o ensino em torno de Metas Curriculares. Sendo o Programa de 2007 um Programa totalmente por competências, quando se experimentou começar por as suprimir do documento, verificámos que deixava de haver sequência lógica e semântica entre os objetivos e os conteúdos, obtendo-se um texto que não oferecia a possibilidade de uma leitura articulada e com sentido.

Mas, para a tarefa da definição das Metas Curriculares a referência mais relevante foram as Finalidades da Disciplina de EMRC indicadas no documento da Conferência Episcopal Portuguesa, editado em 2006, *Educação Moral e Religiosa Católica – Um valioso contributo para a formação da personalidade*, n. 6, cuja redação esteve a cargo de D. Tomaz Silva Nunes.²⁴

Na lecionação, no diálogo com os alunos/docentes em formação, também fomos construindo uma perspetiva pedagógica que correspondesse ao crescente interesse cultural pela leitura da Bíblia, ao desenvolvimento da formação de leigos e do laicado adulto centrada nos estudos bíblicos e na catequese bíblico-existencial, experiências que achamos que o Programa também devia refletir, privilegiando uma resposta de fundamentação dos conteúdos a partir do texto bíblico.

Também fomos constatando que, apesar de não serem tão numerosos como no Ensino Básico, a maioria dos nossos alunos do Ensino Secundário, são alunos com muito bons resultados académicos nas outras disciplinas. Alunos esses que mostram, pela forma como participam nas aulas, que desejam conhecer cada vez mais como é que a Igreja é capaz de pensar, que descobrem, sendo incentivados a isso, que a Igreja pensa e pensa sobre as áreas científicas e existenciais que os atraem vocacionalmente e, com surpresa, verificam que, por vezes, pensa sobre o peregrinar humano com muita antecedência relativamente a outras instituições da sociedade. Assim, tivemos em mente a vontade de mostrar e discutir seriamente a cultura atual, a vida em sociedade, e os seus antecedentes, os seus fundamentos, à luz do Magistério e dos Líderes cristãos. É importante que os alunos compreendam que a Igreja tem legitimidade e competência para se pronunciar sobre tudo o que afeta a humanidade, a promove e a ameaça, e que está vocacionada para ser profética²⁵.

²⁴ Veja-se D. Tomaz da Silva Nunes, à data Bispo Auxiliar de Lisboa e Presidente da Comissão Episcopal da Educação Cristã em «Sobre as finalidades da Educação Moral e Religiosa Católica», *Pastoral Catequética*, n.º 5, Ano 2, Maio-Ago 2006, SNEC, Lisboa, 75-80, p.75-76, cf. Conferência Episcopal Portuguesa, (2006), *Educação Moral e Religiosa Católica – Um valioso contributo para a formação da personalidade*, n. 6 (Publicado em *Pastoral Catequética*, n.º 5, Ano 2, Maio-Ago 2006, SNEC, Lisboa, 7-16).

²⁵ «É o que se passa com as possíveis leituras cristãs da existência e das práticas humanas. Nesse sentido, os critérios hermenêuticos aplicados à interpretação do mundo são também a base de uma posição crítica, que ao mesmo tempo que acolhe o mundo para melhor o compreender e melhor se compreender a si mesma, também denuncia tudo aquilo que, nas realizações dos humanos, contradiz as perspetivas

Dentro deste quadro de reflexão se iniciou a construção do Programa. Foi igualmente útil poder contar com alguns dados de avaliação, algumas observações provenientes das várias dioceses, sobre o Programa ou alguns textos dos manuais que podiam ser melhorados. Assumiu-se ainda, que a relevância da nova legislação e do reconhecimento do trabalho docente de EMRC, com maior sistematização e maior rigor, também merecia uma revisão do Programa. A proposta pastoral, que o Sr. D. António Francisco, como presidente da CEECDF, propôs, aquando do fórum de EMRC de 2014, “conhecer em profundidade e amar com dedicação”, também veio justificar e fundamentar este trabalho. E, na base das questões que se nos revelaram estruturantes para este trabalho encontrámo-nos igualmente com a filosofia educativa fundamental que é a da educação integral da pessoa, como sustenta a tradição da Igreja.

4.3. As Consequências Estruturais

Tendo estas premissas avançámos para trabalhar as finalidades de EMRC, porque não estavam desatualizadas e porque tinham sido insuficientemente exploradas, na sua relevância, pelo Programa de 2007. As finalidades, como o próprio documento o refere, são termos ideais que nós tomámos como algo que o aluno pode adquirir se o aluno frequentar a disciplina do 1.º ao 12.º ano. Verteram-se, na passagem do filosófico ao pedagógico, para uma formulação de metas, – e aqui já estamos na etapa da construção – as que foram pedidas pelo Ministério da Educação.

No conjunto de toda esta reflexão veio também tornar-se cada vez mais evidente a necessidade de trabalharmos alguns conteúdos que não estavam no Programa ou de reestruturarmos outros. Esse percurso considerou como fatores nucleares a sociedade (aquilo que é a sociedade portuguesa hoje e o contributo de construção e de bem comum que esta disciplina pode dar à sociedade), a correção e o aprofundamento dos conteúdos científicos provenientes da teologia, das ciências da religião, e as necessidades dos alunos em termos intelectuais, emocionais, sociais, morais e religiosos, de acordo com a sempre sublimável visão integral da pessoa. Chegámos, deste modo,

fundamentais – por exemplo, na antropologia – da interpretação bíblico-cristã da realidade. E como as realizações dos humanos são sempre ambivalentes, esse processo de leitura crítico-profética é inevitável, caso contrário não chega a ser leitura cristã dos tempos.» João Manuel Duque, «Gaudium et Spes: Igreja e mundo», *THEOLOGICA*, 2.ª Série, 48, 2 (2013), 299-310.

à formulação das Metas Curriculares²⁶ que constam no Programa, organizadas nos três domínios que também lá se apresentam, por esta ordem de relevância: *Religião e Experiência Religiosa; Cultura Cristã e Visão Cristã da Vida; Ética e Moral*. A partir das metas definimos objetivos.

Ainda ponderámos sobre se deveríamos ter metas, objetivos gerais e objetivos específicos, mas considerando a carga horária da disciplina e também esta perspetiva de deixarmos algum espaço de reflexão para o professor, decidimos que as metas acompanhariam um ou mais objetivos, da mesma maneira que um objetivo diz respeito a mais do que uma meta, e que depois os objetivos se articulariam em conteúdos tão estruturados quanto nós conseguíssemos fazer nas várias unidades letivas.

Chegámos, portanto, a uma formulação que toma dez das mencionadas finalidades e as distribui nos três domínios indicados. Uma outra, e última finalidade, tomámo-la como uma mega finalidade ou mega meta que é a de, no final de todo este Programa de formação, os alunos poderem «*Aprender a posicionar-se perante o fenómeno religioso*», já que esta disciplina é, de alguma forma, uma experiência de primeiro anúncio. É importante, para o desenvolvimento, o diálogo, a paz social, que as pessoas aprendam a estruturar uma posição, crente ou não, do fenómeno religioso²⁷.

²⁶ Domínio 1: A. Compreender o que são o fenómeno religioso e a experiência religiosa. B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história. C. Identificar o núcleo central das várias tradições religiosas. D. Promover o diálogo inter-religioso como suporte para a construção da paz e a colaboração entre os povos; Domínio 2: E. Identificar o núcleo central do cristianismo e do catolicismo. F. Conhecer a mensagem e cultura bíblicas. G. Identificar os valores evangélicos. H. Articular uma perspetiva sobre as principais propostas doutrinárias da Igreja Católica. I. Conhecer o percurso da Igreja no tempo e o seu contributo para a construção da sociedade. J. Descobrir a simbólica cristã. K. Reconhecer exemplos relevantes do património artístico criados com um fundamento religioso. L. Estabelecer um diálogo entre a cultura e a fé. Domínio 3: M. Reconhecer a proposta do agir ético cristão em situações vitais do quotidiano. N. Promover o bem comum e o cuidado do outro. O. Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo. P. Identificar o fundamento religioso da moral cristã. Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.

²⁷ Veja-se, neste mesmo número, e entre outros, D. José da Cruz Policarpo. "Cultura, escola e religião", *Conferência no Fórum EMRC, Fátima, 25 de Janeiro de 2014*: «Nas diversas civilizações a fé religiosa é elemento importante no formar de uma cultura, tende mesmo a ser o ponto unificador da variedade de elementos que entram no caldear de uma nova cultura, pois essa tem de ser sempre um espelho da liberdade e da criatividade humanas na variedade das suas expressões.»

No fundo, trata-se de, com os nossos alunos, evitar a indiferença religiosa, e que, qualquer que seja a posição que eles tomem do ponto de vista da sua religiosidade, que o façam de uma forma fundamentada e que aprendam a agir com responsabilidade e coerência.

Esta visão de que fora formulada uma mega finalidade e que se incorporava ao plano das Metas uma mega meta, também nos levou a identificar a necessidade de facilitar aos docentes que trabalham estas Metas Curriculares uma “bússola” de orientação para os doze anos de lecionação, do 1.º ao 12.º ano. Nesse sentido, no final do Programa fornece-se uma caracterização psicológica dos alunos quanto aos Domínios, as dimensões pedagógicas que referenciam o Programa, para ajudar os professores a ter presente como é que, em cada idade, as Metas se podem atingir. Esta é uma visão que traz hoje a psicologia da religião à pedagogia da fé, com uma racionalidade menos racionalista, mais aberta a formas diversificadas de apropriação, sentido e exercício da liberdade que são próprias do ser-se maduro de acordo com a idade em que se está. Pretende-se dar um guia de orientação ao professor, para o ajudar a navegar, na complexidade do trabalho docente.

Numa segunda etapa de construção deste Programa na edição de 2014, começámos a fazer a revisão do Programa de 2007, decorrente, então, das Metas Curriculares. Denominámo-la até ao fim de revisão, porque se mantiveram muitos conteúdos do Programa anterior. Essa é uma característica típica da construção curricular, geralmente optar-se por partir daquilo que já existia. Pode chegar-se, até, a uma formulação abertamente contrária, mas não devemos perder como referência aquilo que estava feito. Neste nosso trabalho, tudo o que achámos importante, bem feito, sugestivo e ainda atualizado, foi mantido, também a partir do que fomos apreendendo da análise dos textos dos manuais, sobre como um objetivo e um conteúdo pode ser escrito em função dos alunos.

De qualquer modo, fez-se uma revisão, justificada pela identificação que fizemos de algumas necessidades pedagógicas. Desde logo, a de favorecer a aprendizagem dos alunos, promovendo uma relação mais estreita das suas capacidades, interesses e potencial desenvolvimental com os conteúdos das diversas Unidades Letivas. Tratou-se aqui de atender a uma melhor adequação às idades. Por exemplo, no 1.º ciclo, o Programa encontrava-se um pouco distanciado da cultura escolar desse ciclo, das particularidades

da monodocência e das necessidades das crianças que estão numa fase de aquisição da leitura e da escrita. Já para o Ensino Secundário se decidiu que os conteúdos deveriam ser aprofundados, optando-se, também, por integrar uma nova Unidade Letiva que, de algum modo, fosse o culminar deste percurso de doze anos: «Unidade Letiva 5: A Religião como Modo de Habitar e Transformar o Mundo».

Um outro propósito foi o de melhorar a planificação, a lecionação e a assimilação de conteúdos, facultando elementos de estruturação programática mais definidos, tanto no interior de cada Ciclo como no de cada nível de ensino. Procurou-se, pois, favorecer uma certa sequência entre as várias Unidades Letivas de cada nível e estabelecer um curso narrativo entre as grandes temáticas de cada ciclo. Do mesmo modo, tanto para cada nível como ciclo, fez-se os possíveis por agrupar as Unidades Letivas de modo a começar-se sempre pelos temas e pelos conteúdos mais simples e imediatamente mais sugestivos, evoluindo progressivamente para os mais complexos e, eventualmente, mais distanciados dos interesses espontâneos dos alunos.

Uma necessidade sentida foi, igualmente, a de tornar o conjunto de conteúdos – em extensão, densidade e diversidade – mais adequado à carga horária da disciplina. Desta preocupação resultaram manuais menos extensos (à exceção do Ensino Secundário, por razões que se explicarão), porque se retiraram aspetos acessórios e se centrou no essencial a abordagem das diversas temáticas. E, no caso dos manuais, ajustando linguagem e textos de acordo com as capacidades de cada uma das idades.

Por fim, entendeu-se que era de todo conveniente favorecer a preparação de materiais flexíveis e ajustados aos interesses e necessidades educativas dos alunos. Com efeito, mais organização oferecida ao professor permite-lhe mais tempo e disponibilidade intelectual para planificar para cada turma. Procura-se, assim, responder à diversidade que está hoje dentro da escola e à necessidade que os professores têm de continuar a motivar os alunos para esta disciplina.

Das decisões tomadas, a partir das necessidades que identificámos, resultaram algumas *consequências estruturais* para o Programa. Em termos gerais, o Programa contém agora menos Unidades Letivas, para se dar

maior relevância e mais tempo para trabalhar aquilo que foi considerado nuclear à disciplina. Os conteúdos encontram-se mais estruturados e hierarquizados, facilitando a leitura e as aplicações diversificadas em termos pedagógicos.

Sendo que se trata de uma disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, visa a educação moral da pessoa a partir de um quadro de referência identificado, pelo que as competências sociais, sociomorais e morais são muito importantes. Em ordem a isso, foi necessário transformar um Programa que, apesar de estruturado em competências, as exprimia apenas no domínio do conhecimento/cognição. A investigação tem mostrado que não é por conhecerem o bem que as pessoas o praticam. Devem conhecê-lo em ordem ao desenvolvimento da sua consciência, mas praticam-no se decidem, por razões de natureza emocional, praticá-lo, se sentirem vantagem ou recompensa com essa prática. Muitas vezes essa recompensa não é corretamente antecipada, pelo que o desenvolvimento de competências de estruturação moral favorece a maturidade moral.

Tendo em vista a criação de oportunidade pedagógica em função do desenvolvimento moral, propôs-se a adoção de um conjunto de modelos de ensino que, para além da transmissão de conteúdos, favorecem a reflexão moral e a experiência moral madura.

Em função das necessidades específicas do 1º Ciclo e do Ensino Secundário, que nos levantam desafios muito particulares, importava reforçar o diálogo do Programa e dos materiais com as demais áreas curriculares disciplinares ou disciplinas, assim como a respetiva cultura pedagógica, muito específicas em cada um destes dois ciclos.

4.4. O Nível das Decisões Técnico-Profissionais

Passamos assim para a terceira etapa de construção, a das decisões técnico-profissionais. Trata-se de começar a trabalhar o Programa já em função da lecionação e depois da definição do conceito de metas, a partir da compreensão daquilo que é esta disciplina.

Em primeiro lugar é uma *Educação*. A esse nível, o Sr. D. Tomaz Nunes, fez uma síntese, em que destacou:

«Seria empobrecedor entender a educação excluindo dela a interpretação e análise do fenómeno religioso, bem como a proposta de uma visão do mundo e da vida humana e cristã.»²⁸

Esta é a visão de educação que nos inspira, a que atende à integralidade da pessoa e da procura da verdade fundamental. Depois, é uma disciplina de Educação *Moral*. Seguimos a anterior versão do Programa, que já o tinha bem formulado:

«O objeto da EMRC é a totalidade da realidade, como campo do agir humano. O seu método é existencial e hermenêutico.»²⁹

Sublinha-se, também, que se trata de um ensino alicerçado numa metodologia existencial. É também uma Educação *Religiosa e Católica*. De acordo com a Concordata, na Lei portuguesa, esta disciplina foi entregue à tutela da Igreja Católica em Portugal, e, portanto, é uma disciplina confessional. O Programa de 2007 resolveu muito bem esta questão e diz que o é

«enquanto exerce sobre o seu objeto uma ação interpretativa, sob uma perspetiva religiosa, cristã e católica, pautada por uma visão do mundo específica.»³⁰

A partir daqui temos a noção do que é esta disciplina, que, aliás tão bem expressou o Papa João Paulo II, no congresso sobre o ensino da religião Católica na Europa, Roma, em 1991:

«a confessionalidade da disciplina significa que a perspetiva a partir da qual a disciplina lê a realidade – a sua visão do mundo – é a perspetiva cristã, em geral, e católica, em particular, proposta como uma visão coerente e articulada com os diversos âmbitos da cultura e da ciência» que o Sistema Educativo oferece, isto é, “o património objetivo do cristianismo, segundo a interpretação autêntica que lhe

²⁸ D. Tomaz da Silva Nunes, Introdução ao Programa de 2007.

²⁹ Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, edição de 2007.

³⁰ Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, edição de 2007.

*dá a Igreja católica, de modo a garantir a cientificidade do processo didático próprio da escola».*³¹

A alusão à cientificidade do processo é aqui fundamental, porque deixa claro que os professores não se deverão sentir instados a ensinar a sua visão da mensagem cristã, mas devem ser ajudados a ensinar a integralidade e a qualificação específica da mensagem cristã tal e qual como o professor de qualquer outra disciplina faz relativamente àquilo que é o objeto e o método da disciplina que lhe foi entregue para ser lecionada.

Logo, a pedagogia que propomos, como já vinha quer do Programa de 2007, quer, sobretudo, do Programa que o precedeu, é uma pedagogia que apresenta aquilo que é a *experiência humana* (o que é a vida das pessoas, os conflitos, o que é a sociedade humana tal como nós a vemos a partir da janela das nossas relações pessoais), uma oferta de *reflexão religiosa* e, a partir de uma reflexão religiosa, uma *interpretação ético-moral*. O cristianismo não é uma ideologia mas a história do encontro de Deus com a humanidade. Assim,

*«a fé cristã transforma-se, espontaneamente, em cultura, pela interpelação à liberdade, pelos valores de civilização que comunica, pela solidez de uma tradição de que é fator decisivo. Ao influir na cultura, dá-se o fenómeno da inculturação da fé, isto é, as marcas da cultura que se evangeliza na própria expressão cultural do Evangelho.»*³²

4.5. O Nível das Decisões de Gestão

Chegamos, então à etapa quatro, que enquadra as *decisões de gestão*. O Diretório Geral da Catequese, fornece-lhe uma fundamentação extremamente emblemática e bela:

«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. ...É, pois, necessário que o

³¹ João Paulo II, O Ensino da Religião Católica na Europa, 1991, 5, cit. Programa de 2007.

³² D. José da Cruz Policarpo. "Cultura, escola e religião", *Conferência no Fórum EMRC, Fátima, 25 de janeiro de 2014.*

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. ... Tal diálogo deve ser instituído, antes de mais, no mesmo nível em que cada disciplina plasma a personalidade do aluno.»³³

Os docentes de EMRC não são os únicos, na escola, a influenciar, direta ou indiretamente, a formação moral dos alunos, já que o professor de matemática e o de português e o de filosofia e o de física também educam moral e religiosamente os seus alunos, de uma forma constante e influente. Só por conviverem com eles, assumirem posições, fazerem escolhas nos seus Programas, comentarem a vida na escola e as demais realidades em que hoje vivemos enquadrados e, sobretudo, na sua relação com os alunos, já estão a ensiná-los na linha de uma conduta moral e, às vezes, estão a catequizá-los para a adoção da visão da vida e das opções que lhes são caras. E continua o texto citado:

«Assim, a apresentação da mensagem cristã incidirá sobre o modo como se concebe a origem do mundo e o sentido da história, o fundamento dos valores éticos, a função da religião na cultura, o destino da pessoa humana, a relação com a natureza. O ensino religioso escolar, mediante este diálogo interdisciplinar, fundamenta, potencia, desenvolve e completa a ação educativa da escola.»

O Programa propõe um itinerário para o professor, de modo que este o gira considerando equilibradamente as seguintes etapas: a hermenêutica dos conteúdos em associação com os Objetivos, e tendo em vista as Metas; a planificação (anual, trimestral, de Unidade Letiva, de aula), considerando Objetivos e conteúdos, das estratégias de ensino que melhor servem os Objetivos na situação de cada turma; a construção dos materiais pedagógicos adequados, a partir do desenvolvimento oferecido pelo Manual, numa lógica de individualização do ensino, para cada aula; a lecionação; a avaliação das várias etapas do processo de gestão (incluindo uma avaliação regular da aquisição de conteúdos e do desenvolvimento de capacidades por parte

³³ Diretório Geral da Catequese, 1997, 73.

dos alunos) e o redirecionamento das práticas em função do melhor atingimento das Metas, portanto, uma avaliação que fomente uma melhor leção futura.

Planificado, este Programa abre-se como um currículo, que vai ser transformado e adaptado, já que o professor vai acrescentar, suprimir, interpretar e tomar decisões sobre os conteúdos. Cabe-lhe estabelecer o ritmo, a frequência e o ênfase com que quer ensinar, na adaptação do currículo à realidade da situação de aprendizagem. Parte, pois, de um Programa a ministrar e das informações que recolhe da avaliação que vai realizando, e tendo presentes aqueles padrões que são habituais na planificação – o tempo, as condições materiais, aqueles alunos, o próprio professor e as políticas da sua escola.

Na sequência das decisões pedagógicas que já referimos anteriormente, duas notas relevantes foram inseridas quanto aos textos bíblicos, da Tradição e do Magistério que são indicados: «naturalmente, os conteúdos que indicam Textos Bíblicos ou documentos da Tradição e do Magistério da Igreja, pela sua relevância pedagógica, devem ser trabalhados em profundidade»; e ainda, «neste processo deve ter-se em conta que a Sagrada Escritura deve ser lida e interpretada com o mesmo espírito com que foi escrita (cf. *Dei Verbum* 12; *Verbum Domini* 29) e que o lugar originário da interpretação da Escritura é a vida da Igreja (cf. *Verbum Domini* 29). Preocupações semelhantes devem ser tidas em conta no tratamento dos textos da Tradição e do Magistério.»

4.6. Nível dos Modelos de Ensino e da Avaliação

Na etapa cinco atendemos aos modelos de ensino. Os modelos de ensino centrados no aluno foram sempre trabalhados com grande profundidade na disciplina de EMRC. Fazem parte de uma rica tradição pedagógica, alicerçada num longo esforço de compreensão sobre a natureza humana e a qualidade da evangelização que a Igreja deseja oferecer ao maior bem da pessoa e das sociedades. No Programa de 2007 os modelos de ensino centraram-se, essencialmente, na exposição de conteúdos. No Programa de 2014 assumimos que, apesar de o Ministério da Educação nos ter feito uma solicitação em termos de Metas Curriculares, uma disciplina que é Educação e é Educação Moral, não deve nem quer prescindir do desenvolvimento de competências que agora, na nova formulação do Currículo nacional, se denominam capacidades.

A investigação tem mostrado que é o domínio dos modelos de ensino (planificação e lecionação de acordo com uma sintaxe específica) que mais ajuda os professores a progredir na qualidade da sua lecionação. Neste quadro, propomos como nucleares os modelos de ensino designados como *Aprendizagem Cooperativa – Investigação em Grupo, Discussão em Sala de Aula, a Pedagogia do Serviço e Exposição* (que, sendo centrada no docente, combinada com os demais modelos revela-se muito útil na transmissão da cultura).

A aprendizagem cooperativa tem a vantagem de desenvolver as competências do desempenho escolar (de um modo geral permite que os alunos trabalhem em profundidade um tema para que, pelo menos aquele tema, fiquem a dominá-lo com mais profundidade do que apenas pela exposição do professor – embora a aprendizagem cooperativa condicione o professor no sentido em que exige uma lecionação longa). Desenvolve também competências sociais, a tolerância e a aceitação da diversidade.

A discussão em sala de aula desenvolve, como sabemos, a compreensão de conceitos, a capacidade de envolvimento e compromisso (porque os alunos expõem posições e têm que aprender a argumentar) e também desenvolve muitas competências de comunicação e de processos de pensamento.

Já o ensino expositivo, apesar de tudo, tem a vantagem de ser económico, uma vez que o professor consegue transmitir um conjunto de conteúdos bastante extenso de uma forma económica e relativamente fácil. Ainda assim, também desenvolve um conjunto de competências muito importante como os hábitos de escuta e a capacidade de pensar, o alargamento das estruturas conceptuais, as competências de aquisição de novas informações e, obviamente, a transmissão de informação.

De um modo geral, embora aplicando talvez um pouco mais profundamente ou mais rigorosamente os métodos de investigação, da discussão e sendo mais ou menos hábeis na exposição, a planificação habitual da disciplina há muito que se faz a partir destes modelos. Eles são uma tradição já muito implementada e bem desenvolvida na disciplina de EMRC.

Detenhamo-nos um pouco numa proposta nova, que é a da pedagogia do serviço. Para a sua implementação a palavra do Papa Francisco da mensagem para a Jornada Mundial da Paz de 2014 resulta muito motivadora:

«É preciso recordar-se sempre de que somos irmãos; por isso, é necessário educar e educar-se para não considerar o próximo como um inimigo nem um adversário a eliminar.»³⁴

Aquilo que a pedagogia do serviço vai fazer é colocar o serviço, que é algo que EMRC já promove nas escolas, quase sempre em cooperação com outros professores e, até, as famílias, mas numa lógica de aplicação do Programa. Aquilo que a pedagogia de serviço propõe é a vinculação estreita do trabalho voluntário na comunidade com a aprendizagem escolar. É o Programa que fornece o conteúdo, conteúdo esse que será ensinado a partir de projetos de voluntariado real na comunidade. Para os alunos mais pequenos será no contexto da própria comunidade escolar, para os alunos mais velhos já poderá ter lugar na comunidade circundante à escola. Falamos, pois, de uma interação entre Programa, necessidades da comunidade e os próprios valores e referências da comunidade, numa estratégia de serviço.

A pedagogia do serviço parte de motivações iniciais nas quais a disciplina se reconhece: a educação para a cidadania, o cuidado com alunos em situação de risco ou com necessidades educativas especiais, a educação religiosa e os seus valores, a pedagogia pela experiência, a integração de alunos vindos de outras culturas, o desenvolvimento comunitário, as preocupações com a educação para o desenvolvimento e a sustentabilidade, a educação moral e em valores, a educação para a paz, a educação para o desenvolvimento e a solidariedade, o contributo do trabalho intelectual e prático para o desenvolvimento das competências transversais aos currículos, a educação para a cidadania global e a luta contra as assimetrias que a globalização provoca e a educação vocacional.

As preocupações elencadas são problemas com que as escolas se confrontam ou que, pelo menos, reconhecem como relevantes. Agora, podem fazê-los confluír, de uma forma orquestrada, intencional e planeada, para

³⁴ Francisco, *Mensagem para o Dia Mundial da Paz*, 2014.

um projeto de pedagogia do serviço. Contribuirá para responder aos desafios da educação para o século XXI, como foram formulados, por exemplo, por Richard Arends: educar para uma sociedade multicultural, ensinar para a construção do significado, ensinar a aprendizagem ativa, ensinar a ser responsável, ensinar a escolher, ensinar de acordo com as novas perspetivas sobre aptidões e coordenar ensino e tecnologia³⁵, sabendo-se que a tecnologia já não é entendida como uma nova linguagem mas como uma nova cultura.

A pedagogia do serviço tem por base uma filosofia educativa que visa influenciar a forma como os alunos aprendem mas também a forma como os professores ensinam e a forma como as escolas perseguem os seus objetivos e metas, dando-lhes voz ativa na sociedade e oportunidades relevantes para aprender a crescer com consciência e bondade. Para tal, congrega algumas componentes essenciais: parte de uma perspetiva da educação como experiência, compromisso com a sociedade e reflexão; integra intencionalmente a aprendizagem académica com o serviço comunitário relevante; valoriza a colaboração recíproca entre a escola e os parceiros da comunidade, que encara como uma vantagem global para toda a comunidade educativa; tem como meta aprofundar a aprendizagem sem nunca comprometer o rigor académico; inclui, como uma dimensão essencial e inovadora, tempo estruturado para a reflexão crítica. Pensamos que todos estes elementos constituintes deste modelo pedagógico não só se adaptam bem à disciplina de EMRC como podem por esta ser valorizados.

E, finalmente, na etapa seis, a *avaliação*. O que propomos em termos de avaliação para a lecionação deste Programa é, tendencialmente, a adoção, extensa ou mitigada, do portefólio (porque, obviamente, as pedagogias cooperativas a isso apelam), adaptando-se ao modelo pedagógico que o professor escolhe, e tendo em consideração a autoavaliação e a heteroavaliação dos alunos, assim como a distinção essencial entre avaliação de produto e avaliação de processo. Nas pedagogias cooperativas o que avaliamos não é o produto final do trabalho, mas a forma como a construção do trabalho decorreu. Este é, assim, um modelo de avaliação que remete, essencialmente, para uma perspetiva de avaliação enquanto instrumento

³⁵ ARENDS, R. I. (2008) *Aprender a Ensinar*, Madrid, McGraw-Hill, 7ª edição, p. 8.

regulador, que fornece os meios necessários à correção do percurso pedagógico que está a ter lugar³⁶.

Para uma breve conclusão pessoal

Perseguir os objetivos que aqui se expuseram e realizar as tarefas que estes exigem constitui uma oportunidade extraordinária de pensar a escola, a educação, a cultura, a sociedade e, neste caso específico, o papel da Igreja no longo caminho de aperfeiçoamento da pessoa humana. A Igreja chama-lhe santidade e propõe a cada um e a cada uma nada mais, nem nada menos, do que a felicidade mais completa, terna e eterna. Os cristãos sabem como é vã e limitada a busca da felicidade que é estranha ao encontro com Cristo, que transforma e faz crescer, em direção à plenitude. As palavras de Santo Agostinho³⁷ refletem, com intensa beleza, esta experiência extraordinária:

«Tarde Vos amei, ó Beleza tão antiga e tão nova, tarde Vos amei! Eis que habitáveis dentro de mim, e eu lá fora a procurar-Vos! Disforme, lançava-me sobre estas formosuras que criastes. Estáveis comigo, e eu não estava convosco!

Retinha-me longe de Vós aquilo que não existiria se não existisse em Vós. Porém chamastes-me com uma voz tão forte que rompestes a minha surdez! Brillastes, cintilastes, e logo afugentastes a minha cegueira! Exalastes perfume: respirei-o suspirando por Vós. Saboreei-Vos, e agora tenho fome e sede de Vós. Tocastes-me e ardi no desejo da Vossa paz.»

É, pois, pela intensidade e exigência dos trabalhos referidos que peço ao leitor a indulgência de me permitir uma conclusão pessoal. Os meus alunos sabem que se, por hipótese, a disciplina de Educação Moral e

³⁶ A avaliação portefólio foi introduzida em EMRC pelo Programa de 2007 e é, hoje, aplicada com frequência pelos seus professores. Sobre avaliação pedagógica e o uso do portefólio veja-se Sá Carvalho, C. «Metas Educativas e Avaliação Pedagógica» 1ª parte, *Pastoral Catequética*, nº 8 – Agosto/Setembro de 2007; SNEC, Lisboa, 149-181; «Metas Educativas e Avaliação Pedagógica» 2ª parte, *Pastoral Catequética*, nº 9 – Novembro/Dezembro de 2007, SNEC, Lisboa, 153-199.

³⁷ Santo Agostinho, *Confessiones* (X, 27, 38).

Religiosa Católica deixasse de ter lugar no sistema educativo português, muito lamentaria o prejuízo causado aos alunos e às famílias. Também sabem que lamentaria, ainda mais, o dano causado à vida nas escolas, por tudo aquilo que os professores de EMRC, efetivamente, representam de humanização no quotidiano escolar. É evidente que não estão sozinhos, pois há nas nossas escolas uma maioria de profissionais dedicados e competentes, que deseja o bem dos seus alunos e da sociedade. É com espanto, respeito e enorme admiração que se constata aquilo que têm feito para manter as suas escolas à tona, apesar das crises da tutela, das crises que vivem as famílias e a crise cultural, social e económica que afeta as comunidades.

Há que “continuar a trabalhar o ser, o saber fazer e o saber ser. É necessário persistir em instruir as gerações futuras, manter viva a cultura e as suas razões, mas é igualmente necessário educá-las para o maior bem da pessoa e da sociedade, num momento histórico em que as famílias formam não no ambiente consistente e estruturado de outrora, mas no seio da mudança, da dúvida e da «modernidade líquida».³⁸ As famílias que desejam educar inspiradas num credo ou na sua prática sentem, cada vez mais, que fazem uma opção contracultural, que aquilo que a sociedade propõe, como modelo para os mais novos, nada tem a ver com um núcleo de valores perenes e estimáveis. Mas a humanidade continua a necessitar de humanização, e a escola não pode falhar a colaboração ativa face a esse grande encargo. Tudo isso pede, então, um reforço das competências de responsabilidade e de pensamento crítico. Mas pede, sobretudo, um desejo de bem e a alegria que vem da esperança verdadeira.

«Uma das tentações mais sérias que sufoca o fervor e a ousadia é a sensação de derrota que nos transforma em pessimistas lamurientos e desencantados com cara de vinagre. Ninguém pode empreender uma luta, se de antemão não está plenamente confiado no triunfo.

³⁸ «Uso aqui a expressão “modernidade líquida” para denominar o formato atual da condição moderna, descrita por outros autores como “pós-modernidade”, “modernidade tardia”, “segunda modernidade” ou “hipermodernidade”. O que torna “líquida” a modernidade, e assim justifica a escolha do nome, é sua “modernização” compulsiva e obsessiva, capaz de impulsionar e intensificar a si mesma, em consequência do que, como ocorre com os líquidos, nenhuma das formas consecutivas de vida social é capaz de manter seu aspeto por muito tempo.» BAUMAN, Z.. *A cultura no mundo líquido moderno*, Rio de Janeiro: Zahar, 2013, 16.

Quem começa sem confiança, perdeu de antemão metade da batalha e enterra os seus talentos. Embora com a dolorosa consciência das próprias fraquezas, há que seguir em frente, sem se dar por vencido, e recordar o que disse o Senhor a São Paulo: «**Basta-te a minha graça, porque a força manifesta-se na fraqueza**» (2 Cor 12, 9).»

Papa Francisco, *A Alegria do Evangelho*, 85.

Por fim, na versão escrita desta exposição, quero dedicar todo o esforço pessoalmente colocado na elaboração desta grande empresa à Memória de D. Tomaz Pedro da Silva Nunes, Amigo dedicado e Mentor lúcido e generoso da minha viagem pessoal na Missão da Igreja no campo da Educação. A muitos ensinou a amar a Igreja e, com ela, a Escola.

Finalidades, Domínios de Aprendizagem e Metas Curriculares

Programa de EMRC, edição de 2014

JUAN AMBROSIO (*)

Pretendo com as linhas que se seguem fazer uma breve apresentação das Finalidades, dos Domínios de Aprendizagem e das Metas Curriculares que estão presentes no Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, edição de 2014, que guiará a tarefa letiva dos nossos professores durante os próximos anos. Digo apresentação breve, pois cada uma destas áreas, por si só, mereceria uma mais ampla e aprofundada reflexão. Mas não é este o momento para a fazer, não porque elas não tenham sido refletidas com a serenidade e profundidade que me parecem adequadas, mas porque o objetivo deste contributo, no âmbito deste encontro, não é esse e porque será também necessário que a sua aplicação ao longo do tempo nos permita um melhor conhecimento acerca da justeza das opções que agora foram tomadas.

1. Enquadramento

Começo por fazer um enquadramento, no qual não direi propriamente nada de novo e que não tenha já sido ouvido ou lido por todos alguma vez, mas que nos pode ajudar a 'reavivar' a memória do longo percurso já feito até aqui, e do qual, no meu entender, não podemos deixar de ficar satisfeitos, apesar de termos consciência de que o caminho não está, porque verdadeiramente nunca poderá estar, concluído.

(*) Mestre em Teologia Sistemática. Docente de Didática de EMRC, Currículo, Planificação e Avaliação e de Seminário de Prática de Ensino Supervisionada e coordenador pedagógico dos programas de E-Learning (Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa). Membro da equipa de redação do Programa de EMRC, edição de 2014.

Recorro para isso a um texto escrito já há bastante tempo, mas que teve uma grande recepção por parte dos diversos agentes de educação, em geral, e do qual quero sublinhar algumas ideias que me parecem muito importantes para enquadrar a tarefa que temos sempre de realizar no âmbito da nossa disciplina:

“Face aos múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Ao terminar os seus trabalhos a Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo tanto das pessoas como das sociedades. Não como um «remédio milagroso», não com o um “abre-te sésamo” dum mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais mas, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...”¹

Já passaram quase 30 anos sobre este documento, e ele continua, em muitos aspetos, como facilmente podemos perceber, muito atual. Na linha dessa atualidade, gostaria de destacar, logo à partida, uma afirmação que me parece fundamental. Nele se afirma *a fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo tanto das pessoas como das sociedades*. Não é, de todo, preciso fazer um longo discurso para mostrar a relevância do mesmo. Todos aqui estamos verdadeiramente convencidos da importância da educação para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, Mas é precisamente por ser para nós uma evidência que eu gostaria de a sublinhar, não vá acontecer que passemos demasiado rápido por ela. O desenvolvimento das pessoas e das sociedades parece-me ser uma das finalidades mais importantes, se não mesmo a mais importante, da educação e também da escola e, nesse sentido, deve ser para nós um horizonte que jamais podemos ignorar em toda a reflexão que fazemos no contexto da nossa disciplina. Com alguma frequência, ao refletirmos sobre a missão e a identidade da EMRC, fazemo-lo a partir de si mesma, esquecendo que o horizonte tem de

¹ JACQUES DELORS. *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Edições ASA, Porto 1996, 11.

ser mais amplo. A nossa presença e trabalho na escola têm por missão última contribuir para *um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico*, como continua a afirmar o texto, *de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as guerras*, no fundo tudo aquilo que atinge a dignidade humana. Claro que esta missão – que, repito, é tão atual nos nossos dias – é feita a partir de uma perspetiva concreta e determinada, como em seguida veremos, mas isso não nos pode impedir de perceber que neste desenvolvimento social e humano integral reside algo de muito fundamental para o nosso trabalho de professores de EMRC. Aliás, é o próprio Evangelho de Jesus Cristo, em quem acreditamos, que a isso nos impele. Estamos e queremos estar presentes na escola, de modo a promover um pleno desenvolvimento humano para o qual é necessário intervir no sentido da construção de uma sociedade mais equilibrada e de um futuro mais sustentável.

Todos estamos ainda certamente lembrados que para alcançar estes objetivos o texto a que me tenho vindo a referir falava em quatro pilares fundamentais para a educação no séc. XXI, que formulava do seguinte modo: *Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros; Aprender a ser*². Destes pilares, todos igualmente importantes, permito-me referir, de um modo especial, o terceiro, pois os acontecimentos que estamos a viver no nosso momento histórico a isso me levam, encontrando nele uma das enormes interpelações a que a disciplina de EMRC não pode deixar de responder. Com efeito, sabemos que um número crescente de pessoas que vivem na nossa sociedade, não só pensam de uma maneira diferente da nossa, como acreditam de uma maneira diferente. Nas nossas escolas, e mesmo nas salas de aulas, damo-nos continuamente conta dessa realidade. Também com eles, não só queremos viver, como queremos construir um futuro diferente. A este nível coloca-se, por exemplo, o desafio do diálogo inter-religioso. Não sendo este o tema da minha reflexão, não posso, no entanto, deixar de partilhar convosco algumas ideias acerca dele, ainda que muito breves, pois me parecem poder contribuir para perceber melhor ainda a missão e a identidade da nossa disciplina, expressa nas Finalidades, nos Domínios e nas Metas.

² Cf. *Educação, um tesouro a descobrir*, 77-87.

Normalmente a posição que assumimos no diálogo inter-religioso fundamenta-se no próprio acreditar em Deus, o que me parece ser de todo compreensível e até necessário. Mas colocar o diálogo só a partir desta perspetiva pode levantar, e de resto tem levantado, algumas dificuldades difíceis de ultrapassar, pois a atitude de compreensão e de aproximação ao outro que acredita diferente de mim pode ser entendida como uma certa cedência ou fragilidade no meu acreditar. Compreender o outro e tentar dele aproximar-me, para melhor o conhecer, não deve ser visto, no meu entender, como um perigo, mas, pelo contrário como uma oportunidade que brota da nossa própria fé. Nesse sentido, julgo que o diálogo inter-religioso deve ser equacionado de uma maneira um pouco diferente, de tal modo que eu possa dizer que o meu ponto de partida, e mesmo a dinâmica que o alimenta, não é só o meu acreditar em Deus, mas aquilo que o Deus em que eu acredito me pede para fazer. Ora, para nós cristãos, a promoção da dignidade da vida humana é uma realidade constitutiva do nosso próprio acreditar. E julgo que, de um modo geral, é também esse um dos objetivos de todas as grandes tradições religiosas, pelo que podemos encontrar aqui uma possível e viável plataforma de encontro, diálogo e ação, sem correremos o risco de nos desviarmos daquilo que é a nossa identidade crente.

Como é óbvio, sou consciente de que o entendimento de dignidade humana não é completamente o mesmo nas diversas tradições religiosas, mas, em todo o caso, parece-me ser mais fácil orientar o diálogo por aí do que ter como objetivo primeiro e principal a procura daquilo que podemos chamar de 'consensos teológicos'. A este nível, o diálogo com os não crentes pode também desenvolver pontes de relação e mesmo de ação, pelo menos com todos aqueles que estejam genuinamente preocupados e comprometidos com a promoção da dignidade humana. Deste modo, a partir da minha identidade crente, e sem nada ceder, posso verdadeiramente contribuir para que todos aprendamos a viver juntos e a construir com os outros um mundo diferente. Encontro aqui também um dos grandes contributos que a disciplina de EMRC é chamada a dar e que aparece explicitado de um modo claro nas Finalidades e nas Metas Curriculares, como adiante veremos.

A partir do prefácio dos *Princípios orientadores de Toledo sobre o ensino das religiões e crenças nas escolas públicas*, documento elaborado no âmbito da Organização para a Segurança e Cooperação na Europa, podemos ficar a compreender, ainda um pouco melhor, a relevância que esta questão tem.

“Os recentes acontecimentos em todo o mundo, os processos migratórios e as persistentes ideias enganadas acerca das religiões e das culturas realçaram a importância das questões relacionadas com a tolerância e a não discriminação, assim como a liberdade de religião ou de crenças, para a Organização para a Segurança e Cooperação na Europa. [...]. Os mal-entendidos, os estereótipos negativos e as imagens provocatórias que se empregam para representar os outros estão a dar lugar a um antagonismo exacerbado, e por vezes inclusive à violência.

[...]

Se bem que uma compreensão mais profunda das religiões não conduz automaticamente a uma maior tolerância e respeito, a ignorância aumenta a probabilidade de que se produzam mal-entendidos e conflitos.”

O texto, que data de 2008, parece hoje ainda mais atual, e é testemunho inequívoco como não podemos continuar a ignorar estas questões, sob pena de, como se afirma, agudizarmos os conflitos e aumentarmos os mal-entendidos. O papel que a EMRC pode desempenhar a este nível é, por demais, evidente e precioso. Se bem que saibamos bem que não se esgota aí, nem a sua identidade, nem a sua tarefa educativa.

O documento que nos tem acompanhado como guia neste enquadramento faz referência a algumas tensões que são por nós bem conhecidas, pois estão bem presentes nas nossas salas de aulas e nos corredores das nossas escolas. Enuncio-as aqui, não para dizer nada de novo, mas porque elas foram tidas em conta na reflexão que foi sendo desenvolvida para a elaboração das Finalidades, dos Domínios de Aprendizagem e das Metas Curriculares:

- A tensão entre o global e o local.
- A tensão entre o universal e o singular.
- A tensão entre a tradição e a modernidade.
- A tensão entre as soluções a curto e a longo prazo.
- A tensão entre a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades.

- A tensão entre o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação por parte do homem.
- A tensão entre o material e o espiritual.³

Como em todas as tensões que se manifestam a este nível, também aqui julgo que a melhor maneira de lidar com elas não é tentar ultrapassá-las, uma vez que isso quase sempre se acaba por fazer sublinhando um polo da tensão em detrimento do outro, mas assumi-las, ou seja, lidando com as mútuas implicações que nelas estão presentes. Não é preciso fazer um trabalho de grande esforço para reconhecer na formulação destas tensões dimensões verdadeiramente fundamentais para a disciplina de EMRC. Sinceramente, estou convencido de que a este nível podemos desempenhar um papel verdadeiramente importante. O global e o local, bem como o universal e o singular são realidades que acompanham o próprio cristianismo desde o seu início. Nascido num determinado contexto histórico e cultural, numa geografia muito precisa, a sua proposta é universal alargando-se a todos os tempos, locais e pessoas. A tensão entre a tradição e a modernidade é, igualmente, característica do cristianismo. Sabemos bem como ele é uma experiência de vida que nos insere, em cada momento da história, numa corrente vital que nos une a todos os que nos antecederam, e nos abre a todos os que nos sucederão. A identidade dos povos e das pessoas joga-se muito a este nível. Também o curto e o longo prazo é uma característica do evangelho. A meta que queremos alcançar e para a qual queremos caminhar está já presente nos passos que damos e nas ações que realizamos. A, por nós conhecida, formulação «o já e o ainda não» referida à dinâmica do Reino de Deus, que já está presente, mas ainda não em plenitude, é disso claro testemunho. O cuidado que temos com a igualdade de oportunidades dos nossos alunos e a preocupação em prepará-los para a sempre presente competitividade das nossas sociedades é uma constante na nossa ação, onde também nos preocupamos em ajudá-los a ter uma visão humana e humanizadora sobre todas as possibilidades e conhecimentos novos a que as diversas ciências nos vão abrindo as portas. A primazia sempre dada ao ser humano e à sua dignificação é uma constante no itinerário educativo que percorremos com os nossos alunos, tentando ajudá-los a entender como o material e o espiritual, longe de se oporem de uma maneira antagónica, antes se complementam e se aprofundam mutuamente. Uma das notas mais

³ Cf. *Educação, um tesouro a descobrir*, 14-15.

característica da identidade cristã é mesmo a dinâmica da encarnação, na qual podemos compreender um pouco melhor como o ser humano só se realiza plenamente quando não se fecha ao transcendente, mas igualmente como a dimensão espiritual só pode ser verdadeiramente significativa para o ser humano quando encarnada no concreto da sua vida e da sua história. Todas estas realidades estão bem presentes no Programa de EMRC e aparecem, ainda que formuladas de maneiras diferentes, nos seus diversos níveis desde os conteúdos, aos objetivos, bem como às Finalidades, aos Domínios e às Metas.

Estas realidades, que não cessam de atrair a nossa atenção e exigir a nossa ação, constituem igualmente uma interpelação, como não poderia deixar de ser, para os nossos bispos, que, em diversas ocasiões, claramente se têm manifestado nesse sentido. Das muitas referências de que poderia aqui dar nota como testemunho desta preocupação, destaco aqui duas afirmações retirados do documento intitulado *Educação Moral e Religiosa Católica. Um valioso contributo para a formação da personalidade*, onde explicitamente se afirma o seguinte:

“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.”⁴

Aqui estão bem presentes os dois polos a que no início desta reflexão fiz referência: o desenvolvimento da pessoa e da sociedade. Um pouco mais à frente sublinha como é fundamental e indispensável, nesta tarefa, ter bem presente a dimensão religiosa do ser humano:

“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.”⁵

⁴ CEP, *Educação Moral e Religiosa Católica. Um valioso contributo para a formação da personalidade* (2006), 6.

⁵ *Ibidem*, 6.

É este sentido educativo, aqui muito brevemente apresentado, que está clarissimamente presente na edição de 2014 do Programa de EMRC como explicitamente se afirma no texto da sua apresentação:

“Queremos com este Programa, e com toda a ação educativa de Educação Moral e Religiosa Católica, ser um contributo para os nossos alunos e para os Projetos Educativos das nossas escolas nessa nobre tarefa que é a educação das gerações futuras.”⁶

2. Finalidades

Foi com este pano de fundo e com esta direção que foram pensadas as finalidades da disciplina, pois como todos sabemos é através da formulação de finalidades que se definem, em *termos ideais*, aquilo que se pretende que um aluno adquira e desenvolva com a frequência da disciplina, partindo da sua experiência como pessoa em crescimento e em desenvolvimento, no contexto de uma determinada sociedade e de um dado sistema de ensino⁷.

Para que não fiquem dúvidas a qualquer leitor, no Programa fica dito, de uma maneira meridiana, qual é a grande finalidade da disciplina de EMRC:

“Na ótica 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 projeto pessoal de vida**. [...]».”⁸

E, em seguida, explicita de que modo essa grande finalidade deve ser concretizada, afirmando:

“São Finalidades da Disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica:

- Aprender 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;

⁶ Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, Edição de 2014, Apresentação, VII.

⁷ Cf *Ibidem*, 3.

⁸ *Ibidem*, 5.

- Adquirir uma visão cristã da vida;
- Entender e protagonizar o diálogo ecumênico e inter-religioso;
- Adquirir um vasto conhecimento sobre Jesus Cristo, a História da Igreja e a Doutrina Católica, nomeadamente nos campos moral e social;
- Aprender 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.”⁹

As finalidades, assim formuladas, são retomadas do Documento da CEP *Educação Moral e Religiosa Católica. Um valioso contributo para a formação da personalidade*, já anteriormente aludido, que ao enquadrá-las afirma o seguinte:

“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 atividades da escola e o próprio projeto educativo são chamados, também, a contemplar.”¹⁰

As finalidades são suficientemente claras, e algumas terão mesmo tradução quase que literal ao nível das Metas Curriculares, de modo que não são precisas grandes explicitações posteriores. Chamo, no entanto, a atenção para a maneira como está formulada a finalidade do diálogo entre a cultura e a fé. Como se pode ver primeiro aparece a referência à cultura e depois à fé. Esta ordem não foi fruto de uma casualidade, pelo contrário, foi procurada e pensada. Lendo com atenção o Programa poderemos verificar que sempre

⁹ Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, Edição 2014, 5.

¹⁰ CEP, *Educação Moral e Religiosa Católica. Um valioso contributo para a formação da personalidade*, 9.

que é referido este diálogo ele é formulado com essa ordem. Com isto não se pretende afirmar, como é óbvio, que a cultura seja mais importante do que a fé, mas sim explicitar a consciência que existiu na realização do Programa de que o ponto de partida, porque estamos na escola, é a cultura e não a fé. Cultura que depois queremos iluminar, humanizar e engrandecer com o evangelho, certamente, para que ela possa ser, sempre mais, uma realidade ao serviço da dignificação do ser humano. Faço esta pequena referência, pois como sabemos, por experiência própria, normalmente ao falar neste diálogo formulamo-lo pela ordem inversa.

Se fizermos uma leitura atenta das finalidades veremos que elas se articulam à volta de alguns eixos, e que, julgo, podemos formular da seguinte maneira: o eixo do desenvolvimento integral do aluno, em todas as dimensões constitutivas do humano; o eixo da sua inserção na sociedade que é chamado a entender e a transformar, o eixo da identidade cristã/católica.

Os Domínios de Aprendizagem que são formulados no Programa vão, em certo sentido, agrupar as finalidades tendo em atenção estes eixos.

3. Domínios de Aprendizagem

Antes de os abordarmos explicitamente, vejamos, ainda que muito rapidamente, o que nos diz o Programa acerca dos Domínios¹¹:

“Domínios de Aprendizagem – áreas de ensino que a disciplina compreende e que agregam logicamente os padrões curriculares daquilo que o aluno deve conhecer (campos de conhecimento, conteúdos) e do que o aluno deve saber fazer (processos ou competências); determinam-se a partir das suas **Finalidades** e do estatuto epistemológico da teologia e das Ciências da Religião.”¹²

Ora bem, a partir das finalidades e do estatuto epistemológico da Teologia e das Ciências da Religião, áreas científicas predominantes na nossa disciplina como bem sabemos, e tendo em conta aquilo que julgamos ser

¹¹ No Programa referem-se primeiro as Finalidades, em segundo lugar as Metas Curriculares e em terceiro os Domínios de Aprendizagem. Neste texto, por uma lógica de exposição das ideias a partilhar, inverte um pouco a ordem referindo-me primeiro aos Domínios e só depois às Metas.

¹² Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, Edição de 2014, 8.

importante os alunos trabalharem, como é afirmado no texto, foram definidos os seguintes Domínios de Aprendizagem para a disciplina de EMRC¹³:

- Religião e Experiência religiosa.
- Cultura Cristã e Visão Cristã da Vida.
- Ética e Moral.

No meu entender julgo que podemos fazer uma leitura organizativa dos Domínios de Aprendizagem do modo que seguidamente proponho. A partir da vida pessoal, da vida, da sociedade e da história, convidam-se os alunos a fazer uma leitura religiosa dessas mesmas realidades, porque elas também podem ser lidas e edificadas a partir dessa perspectiva. Aliás, se não o fizermos, isso significa, no meu entender, que uma dimensão importante e significativa dessas realidades acaba por não ser acedida. Deste modo, o que faço a partir da disciplina de EMRC é possibilitar aos alunos esse itinerário, ajudando-os a descobrir que a vida, a sociedade e a história também podem ser narradas, para utilizar outra categoria, a partir da dimensão religiosa. Não levar a sério esta possibilidade é, para mim, correr o grave perigo de hipotecar, um dos grandes contributos que a disciplina pode e deve dar para a construção da sociedade e da pessoa (de novo os dois polos) e, conseqüentemente, não desempenhar na totalidade a missão que lhe compete desempenhar.

Mas o objetivo não é só fazer uma determinada leitura da sociedade, da vida e da história é mais do que isso, é mesmo muito mais, atrever-me-ia a dizer, propondo e possibilitando uma intervenção nessas realidades na linha da sua transformação. O que pretendemos, então, é também dar aos nossos alunos critérios de discernimento e desenvolver as competências e capacidades necessárias que possibilitem e permitam a essa transformação da sociedade e da sua vida. Dito de outro modo, com a nossa disciplina queremos contribuir para a formação de pessoas diferentes que sejam capazes de construir uma história diferente, mais humana e mais fraterna, mais de acordo com o sonho de Deus, deixem-me dizer assim desta maneira.

Essa leitura e essa transformação são feitas a partir de uma proposta concreta, o cristianismo/catolicismo. É a partir desta 'chave' que é proposta

¹³ Cf Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, Edição de 2014, 8.

a leitura da sociedade, da vida e da história, e é a partir dela também que é proposta a ação transformadora, para, depois, de novo, fazer uma releitura que sugira uma nova ação, e assim sucessivamente, num processo de constante edificação desse futuro diferente a que já fiz alusão.

Se quisermos, podemos até dizer, para entender um pouco melhor, que a leitura e a ação/transformação da vida e da realidade pertencem ao âmbito das finalidades da disciplina e que a chave de leitura (cristianismo/catolicismo) está relacionada com aquela dimensão na qual reside a sua identidade específica.

O quadro a seguir proposto pretende ajudar a visualizar o que acabo de afirmar:



Quadro nº 1

A leitura que acabo de partilhar parece-me poder ser sustentada a partir do texto do próprio Programa:

“Como disciplina que se desenvolve no contexto escolar, promovendo a educação de crianças e adolescentes, numa **perspetiva cristã** [este negrito é da minha autoria] de *integralidade da educação*, e através do diálogo com as demais áreas de saber presentes na instituição escolar, a Educação Moral e Religiosa Católica, direcionada para o **ensino do religioso** e da **educação ético-moral**, interpreta e favorece a significação do facto cultural compreendido como campo do agir humano, livre e responsável, que se deve orientar por princípios e valores que preservem e desenvolvam a dignidade da pessoa humana.”¹⁴

¹⁴ Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, Edição 2014, 163.

4. Metas Curriculares

Todo o itinerário educativo, em geral, como o nosso, em particular está orientado, como se diz no programa

“[...], por **Metas Curriculares** nas quais são definidos, de forma consistente, os **conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos e nos conteúdos dos respetivos programas curriculares.**”¹⁵

Para que os alunos possam atingir e desenvolver o mais amplamente o itinerário pressuposto pelas Metas Curriculares seria conveniente e mesmo desejável e necessário – infelizmente sabemos como isso é difícil – que o pudessem fazer ao longo de todos os ciclos de escolaridade, uma vez que esse horizonte foi pensado no contexto da globalidade do Programa¹⁶. No fundo, uma das coisas que se pretende com as Metas Curriculares é dar uma orientação precisa aos docentes, de modo a ajudá-los a planificar a sua leção para que os alunos façam a tal leitura da realidade, tendo em conta uma determinada chave, em ordem à sua transformação.

Para o Domínio 1 – *Religião e Experiência Religiosa* – foram formuladas as seguintes Metas Curriculares¹⁷:

- A. *Compreender o que são o fenómeno religioso e a experiência religiosa.*
- B. *Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história.*
- C. *Identificar o núcleo central das várias tradições religiosas.*
- D. *Promover o diálogo inter-religioso como suporte para a construção da paz e a colaboração entre os povos.*

Para o Domínio 2 – *Cultura e Visão Cristã da Vida* - foram formuladas as seguintes Metas Curriculares¹⁸:

- E. *Identificar o núcleo central do cristianismo e do catolicismo.*

¹⁵ *Ibidem*, 6.

¹⁶ Cf *Ibidem*, 9.

¹⁷ Cf *Ibidem*, 8.

¹⁸ Cf Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, Edição de 2014, 8.

- F. Conhecer a mensagem e culturas bíblicas.*
- G. Identificar os valores evangélicos.*
- H. Articular uma perspetiva sobre as principais propostas doutrinárias da Igreja católica.*
- I. Conhecer o percurso da Igreja no tempo e o seu contributo para a construção da sociedade.*
- J. Descobrir a simbólica cristã.*
- K. Reconhecer exemplos relevantes do património artístico criados com um fundamento religioso.*
- L. Estabelecer um diálogo entre a cultura e a fé.*

E, finalmente, para o Domínio 3 – *Ética e Moral* – foram formuladas as seguintes Metas Curriculares¹⁹:

- M. Reconhecer a proposta do agir ético cristão em situações vitais do quotidiano.*
- N. Promover o bem comum e o cuidado do outro.*
- O. Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo.*
- P. Identificar o fundamento religioso da moral cristã.*
- Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.*

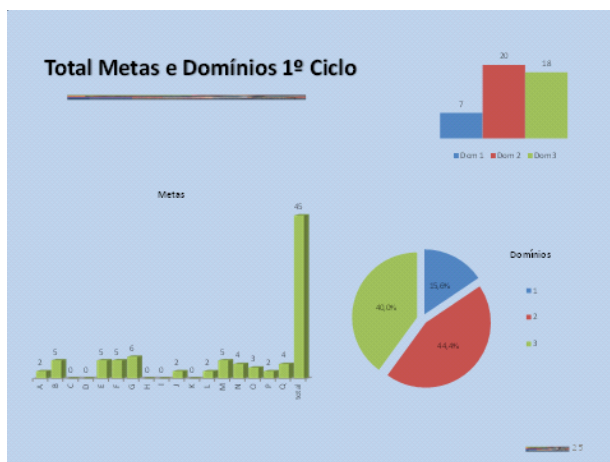
Como facilmente podemos verificar, as metas são 17 na sua totalidade, estando 4 relacionadas com o primeiro Domínio, 8 com o segundo Domínio e 5 com o terceiro Domínio.

Na elaboração da edição 2014 do Programa de EMRC existiu um grande cuidado para que as Metas surgissem de um modo equilibrado ao longo dos diversos anos e ciclos, de modo a permitir que o itinerário educativo pudesse surgir de um modo harmonioso, atingindo as finalidades pretendidas, tendo em conta a identidade da disciplina.

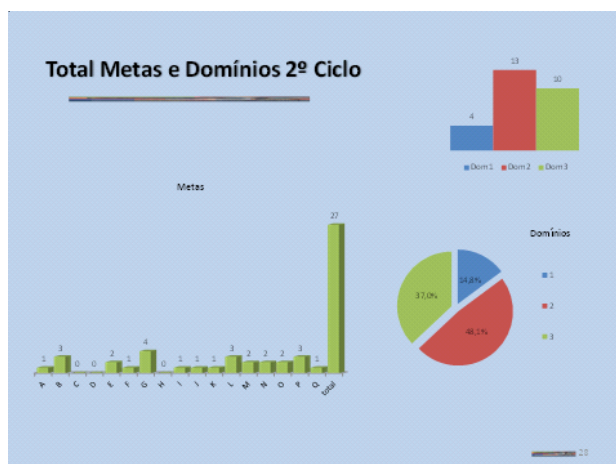
¹⁹ Cf *Ibidem*.

5. Olhando o Programa

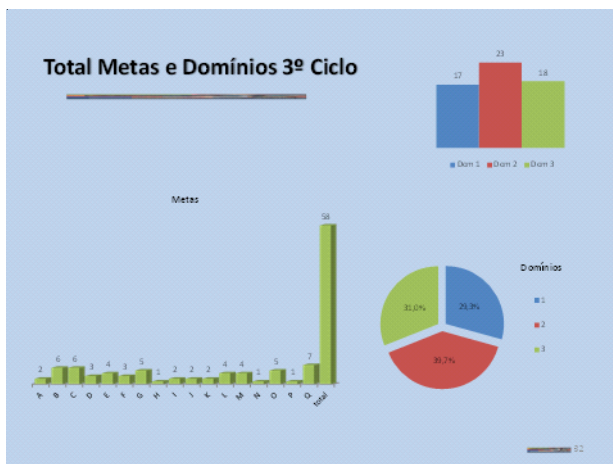
Apresento de seguida um conjunto de quadros onde se faz um levantamento do número e frequência das Metas Curriculares por ciclo, bem como da presença dos diversos Domínios de Aprendizagem.



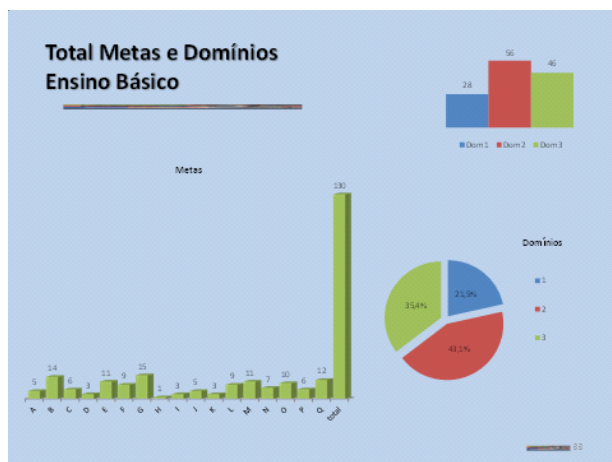
Quadro nº 2: Metas e Domínios 1º Ciclo



Quadro nº 3: Metas e Domínios 2º Ciclo



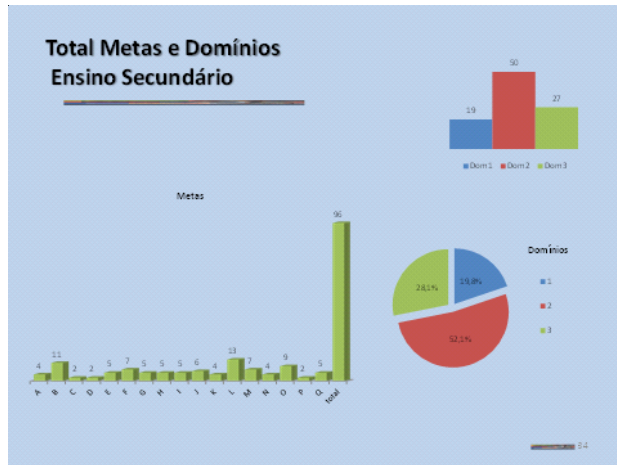
Quadro nº 4: Metas e Domínios 3º Ciclo



Quadro nº 5: Metas e Domínios do Ensino Básico

Da leitura dos quadros 2 a 5 podemos verificar que a presença das Metas bem como a sua frequência, surge numa forma que nos parece equilibrada com a distribuição feita inicialmente pelos diversos Domínios. Vemos, deste modo, que todos os Domínios são trabalhados e estão presentes ao longo do Ensino Básico e que o maior número de Metas, bem como a sua frequência, pertencem ao Domínio dois, que é aquele que mais metas tem associadas²⁰.

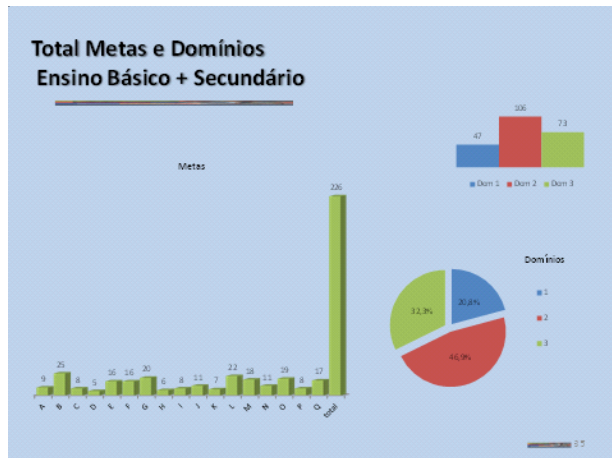
²⁰ A leitura apresentada é feita por ciclos e não por anos. A esse nível existem anos onde não surgem todos os Domínios, nem todas as Metas, o que tem essencialmente a ver



Quadro nº 6: Metas e Domínios do Ensino Secundário

A leitura do quadro nº 6, relativo ao Ensino Secundário, permite-nos uma conclusão semelhante. Também aqui é evidente como os Domínios, bem como as Metas e a sua frequência aparecem de um modo equilibrado e harmonioso.

Finalmente propomos um quadro de leitura global de todo o Programa



Quadro nº 7: Metas e Domínios – Programa de EMRC, Edição de 2014

com a faixa etária dos alunos e com as opções de desenvolvimento dos temas e dos conteúdos ao longo de todo o percurso.

Da leitura do Quadro nº 7 (acerca da totalidade do Programa) podemos destacar que as Metas que surgem com maior frequência são as seguintes:

- **Meta B** *Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história* – 25 vezes;
- **Meta I** *Estabelecer um diálogo entre a cultura e a fé* – 22 vezes;
- **Meta G** *Identificar os valores evangélicos* – 20 vezes;
- **Meta O** *Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo* – 19 vezes;
- **Meta M** *Reconhecer a proposta do agir ético cristão em situações vitais do quotidiano* – 18 vezes;
- **Meta Q** *Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana* – 17 vezes;
- **Meta E** *Identificar o núcleo central do cristianismo e do catolicismo* – 16 vezes;
- **Meta F** *Conhecer a mensagem e a cultura bíblicas* – 16 vezes.

Julgo que não é difícil perceber que a maior frequência destas Metas vai claramente na linha do anteriormente afirmado acerca das finalidades e da identidade da disciplina, o que confirma o equilíbrio e a harmonia a que me tenho vindo a referir²¹.

6. Concluindo

Concluo esta partilha recorrendo às palavras finais do Programa por me parecerem ser verdadeiramente esclarecedoras da relevância da nossa disciplina, não só no sistema educativo, como também nos tempos históricos que estamos neste momento a viver:

“A Igreja, que vive no mundo (cf. *Jo*, 17, 14-16), é chamada a servi-lo seguindo a sua vocação, «a partir do coração do Evangelho». A educação religiosa e moral das gerações do futuro é uma experiência essencial e insubstituível do fermento na história e do progresso do

²¹ Como é óbvio em futuras revisões do Programa é sempre possível fazer mais e melhor, não só ao nível global, como também ao nível de cada Unidade Letiva.

género humano que a Igreja é uma demonstração de solidariedade, respeito e amor por toda a família humana.”²²

De novo se fala na formação das pessoas e na edificação da sociedade, esses dois polos que acabam por atravessar todo o itinerário que aqui fui desenvolvendo. Formação das pessoas, edificação da sociedade a partir do coração do Evangelho, julgo que também deste modo é possível formular a missão que a disciplina de EMRC tem de levar a cabo.

Tenho consciência de que a tarefa que é pedida aos professores de EMRC, de um modo particular, neste sentido, não é nada fácil, mas, por outro lado, parece-me apaixonante e indispensável. Essa é a minha convicção e foi também para ajudar na realização dessa missão que trabalhou a equipa que elaborou esta edição do Programa.

²² Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, Edição 2014, 164.

A hermenêutica bíblica numa disciplina confessional

P. J. FRANCLIM PACHECO (*)

«A partir do coração do Evangelho»¹: é este o pano de fundo deste encontro de formação de professores de Educação Moral e Religiosa Católica, que pretende fazer uma Hermenêutica do Programa de 2014, considerando-o Instrumento de Formação do Professor Reflexivo.

Evangelho é anúncio, é a Boa Nova do amor que Deus tem pela humanidade, por mim. O coração da Boa Nova tem o rosto de Jesus de Nazaré, a Palavra feita carne. Por isso, Evangelho é Jesus Cristo, é a Palavra que Deus comunica aos homens, Palavra ouvida, refletida, Palavra escrita.

Acerca do conhecimento da Bíblia nas escolas e universidades, a Exortação Apostólica VERBUM DOMINI, de Bento XVI, diz:

«Um âmbito particular do encontro entre Palavra de Deus e culturas é o da *escola* e da *universidade*. Os Pastores tenham um cuidado especial por estes ambientes, promovendo um conhecimento profundo da Bíblia para se poder individualar, também hoje, as suas fecundas implicações culturais»².

(*) Biblista, Doutorado em Teologia, especialização Bíblica, pela Pontifícia Universidade Gregoriana de Roma. Presbítero da Diocese de Aveiro. Membro do Secretariado Permanente do Conselho Presbiteral e Delegado Diocesano para o Ecumenismo. Membro do Conselho Científico e Professor no Instituto Superior de Ciências Religiosas de Aveiro.

¹ *Evangelii Gaudium*, 34-39.

² *Verbum Domini*, 111.

O documento conciliar DEI VERBUM fala da relação Bíblia e Teologia. Entendo aqui teologia num sentido muito amplo, como discurso sobre a fé; discurso que pode ser homilético, catequético ou científico. O teor do documento conciliar é muito lúcido:

«Toda a pregação da Igreja como toda a religião cristã há de alimentar-se e reger pela Sagrada Escritura» (DV 21).

Para a teologia: «A Escritura deve ser a alma da teologia» (DV 24).

Por isso, por exemplo, a «catequese» (palavra que significa «fazer eco») deve fazer eco da Palavra; portanto, não pode reduzir-se a Sagrada Escritura a um subsídio, nem sequer como o primeiro, mas como *a alma e o livro da catequese*.

Embora a aula de EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA não seja um encontro de «Catequese», há quatro coisas que não pode deixar de ser:

1º Educação

2º Moral

3º Religiosa

4º Católica

Se não for isto, que estamos nós a fazer nas escolas? No âmbito desta disciplina, qual é o espaço dado à Sagrada Escritura?

Se fosse uma disciplina de Educação Moral e Religiosa Judaica, eu saberia responder qual o espaço da Escritura.

Se fosse uma disciplina de Educação Moral e Religiosa Muçulmana, eu saberia responder qual o espaço da Escritura.

Se fosse uma disciplina de Educação Moral não confessional, eu também saberia responder.

Embora nas grandes linhas gerais do programa 2014 da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica não apareça a palavra «Bíblia» ou

Sagrada Escritura, depois, em relação aos anos em concreto, nuns mais do que noutros, vão surgindo temas, referências ou citações.

Isto poderá dar para sossegar a consciência, tendo a sensação do «dever cumprido». No entanto, tudo dependerá do modo como se usa a Escritura.

Deixo aqui algumas orientações e breves exemplos que talvez possam ajudar a situar uma hermenêutica ou interpretação bíblica.

Vejamos antes de mais as deformações que se devem evitar.

- *Fabulismo* (reduzir a Bíblia a contos para crianças). A sobriedade e a consequência do texto bíblico dão às vezes a impressão duma certa aridez, de modo que alguém demasiado zeloso se preocupe em reavivar com amplificações fantásticas, sublinhando exageradamente detalhes marginais e com adornos de detalhes inéditos. O relato precisa duma linguagem, mas na mente do que narra deve estar presente o texto com a sua correta interpretação para que a linguagem não se torne fabulosa: «Era uma vez...». Por outras palavras: linguagem imaginativa sim, fabulosa não.
- *Arqueologismo* (a Bíblia reduzida a documentos do passado). É a tentação de reconstruir a história passada, desde Adão ao último apóstolo. Mas há que ter presente que a Bíblia pretende reconstruir a história das pessoas de hoje.
- *Doutrinalismo* (reduzir a Bíblia a um limão espremido doutrinalmente e expresso em fórmulas). Tropeçam neste escolho aqueles que extraem da Bíblia um conjunto de frases para confirmar verdades doutriniais ou os que impõem à Bíblia esquemas doutriniais não homogêneos a ela, como um texto de religião: «Ao narrar a ressurreição de Lázaro, João destaca nitidamente que Jesus é homem (chora pelo amigo Lázaro), que é sacerdote (ora e dá graças por nós) e que é Deus (ressuscita-o)».
- *Moralismo* (reduzir a Bíblia a uma série de bonitos exemplos ou histórias edificantes). Nas ações divinas que se narram na Bíblia deve buscar-se o seu alcance religioso, pondo em relevo como se revela Deus neles e o modo como se expressa o seu amor aos homens.

Depois destas breves alusões a possíveis usos desviados ou incorretos da Bíblia, é fácil deduzir por contraste as exigências duma leitura correta e eficaz do texto sagrado.

Recolhendo o mencionado anteriormente, podemos centrar tudo em duas exigências fundamentais:

- Fidelidade a Cristo: «Na Bíblia leem-se palavras e factos que encontram a sua unidade em Jesus, pois em todos os livros da Escritura se fala d'Ele».
- Fidelidade ao cristão de hoje, o que significa atenção ao «momento mais propício e ao modo mais oportuno» de falar da Bíblia. Isto significará também atenção ao hoje do cristão. Portanto, a linguagem será imaginativa, ocasional, experiencial...

HERMENÊUTICA CATÓLICA

Na Exortação Apostólica VERBUM DOMINI, de Bento XVI, lemos:

«Um tema tratado (no Sínodo sobre a Palavra de Deus) é a *interpretação da Sagrada Escritura na Igreja*.... «O lugar originário da interpretação da Escritura é a vida da Igreja.... devendo a Sagrada Escritura ser lida e interpretada com o mesmo Espírito com que foi escrita»... Trata-se de um dado constante e implícito na própria Bíblia: «Nenhuma profecia da Escritura é de interpretação particular, porque jamais uma profecia foi proferida pela vontade dos homens. Inspirados pelo Espírito Santo é que os homens santos falaram em nome de Deus» (2Pd 1,20-21)... A Bíblia é o livro da Igreja e, a partir da imanência dela na vida eclesial, brota também a sua verdadeira hermenêutica.

S. Jerónimo recorda que, sozinhos, nunca poderemos ler a Escritura. Encontramos demasiadas portas fechadas e caímos facilmente em erro. A Bíblia foi escrita pelo Povo de Deus e para o Povo de Deus, sob a inspiração do Espírito Santo. Somente com o «nós», isto é, nesta comunhão com o Povo de Deus, podemos realmente entrar no núcleo da verdade que o próprio Deus nos quer dizer³.

³ *Verbum Domini*, 29-30.

COMO SE DEVE INTERPRETAR A SAGRADA ESCRITURA

A encíclica DEI VERBUM, no nº 12, trata a questão de «como se deve interpretar a Sagrada Escritura». Seguindo o seu estilo, o Concílio não pretende oferecer uma síntese sistemática hermenêutica; no entanto, as preciosas indicações expostas podem desenvolver-se numa graduação de três passos: crítica literária, crítica histórica, hermenêutica teológica.

1. A crítica literária

No início do nº 12, a DEI VERBUM sublinha por duas vezes a humanidade da divina palavra. «Deus fala na Sagrada Escritura por meio de homens e em linguagem humana». O caminho escolhido por Deus para se comunicar com a humanidade é o caminho da encarnação, e também a sua palavra se encarna numa palavra humana. Daí, o primeiro princípio hermenêutico: *para conhecer o que Deus quer comunicar-nos é necessário compreender o que o autor humano quer dizer*. Para compreender a Deus, há que compreender o homem; Deus quer dizer o que o autor inspirado quer dizer.

Mas como conseguir compreender o que o hagiógrafo tenta comunicar-nos? Responde o Concílio:

«Para descobrir a intenção do autor, há que ter em conta, entre outras coisas, os géneros literários. Pois a verdade apresenta-se e enuncia de modo diverso em obra de diversa índole, histórica, ou em livros proféticos, ou poéticos, ou em outros géneros literários» (DV 3)

O exegeta deve prestar atenção também às *condições históricas e culturais*, assim como às *situações vitais* em que nasceu determinado texto.

2. A crítica histórica

A *Dei Verbum* não menciona expressamente a crítica histórica, mas contém pelo menos duas alusões a ela: quando fala, entre outras coisas, das «obras de diversa índole histórica» (DV 12) e quando aborda o problema do «caráter histórico dos evangelhos» (DV 19).

O objetivo da crítica histórica é duplo: **ambientar historicamente o texto** (respondendo às perguntas: quem, onde, quando, como e porquê o escreveu:

historicidade externa) e **verificar a fiabilidade histórica do conteúdo** (responde à pergunta: é historicamente verdadeiro o que diz o texto? – historicidade interna).

É claro que este problema se suscitará naqueles livros que pertencem ao género histórico (por exemplo, não se porá para os livros de género midráshico, como Jonas) ou para os dados que constituem o esqueleto histórico da Bíblia.

De todas as formas, haverá que ter sempre presente o modo de conceber a **historiografia dos hebreus**, que a olhavam como uma arte, não como uma ciência, e menos ainda como uma ciência exata, e que o conceito hebreu de verdade não corresponde ao nosso, impregnado todo ele pelo pensamento grego, para o qual a verdade é algo abstrato; para os hebreus, a verdade é muito concreta. E alcança-se não só com a inteligência, mas com todo o ser; a verdade conhece-se não abstraindo uma ideia, mas encontrando-a, amando-a, fazendo-a; na Bíblia conhecer significa amar.

3. A hermenêutica teológica

Não basta a crítica literária nem a crítica histórica para interpretar a Bíblia; por si sós, não permitirão captar entre a folhagem da letra, para usar uma expressão de S. Gregório Magno, o fruto do Espírito. Para escutar na palavra humana da Bíblia a voz do Espírito requer-se justamente o **Espírito**; daí o princípio fundamental de hermenêutica teológica enunciado pelo concílio: a Sagrada Escritura «deve ser lida e interpretada com o mesmo Espírito com que foi escrita» (DV 12).

Este princípio fundamental não se pode traduzir diretamente em métodos e técnicas, mas fundamenta uma convicção e inspira uma atitude: a convicção de fé de que o Espírito não atuou só em/e por meio do escritor, mas desce também **sobre o leitor** para o fazer perceber a sua mensagem; a atitude de **obediência** no sentido de escuta dócil e disponível.

Muitas vezes fala-se de obediência cega. Nunca de obediência surda. É que «obediência» deriva do latim *obaudire*, que significa escuta estando de frente. Isto implica estar de pé, ao mesmo nível de quem fala comigo.

Escutar de joelhos implica sujeição, não obediência. Sucumbe-se, não se ama. Quem se resigna não colabora. Porque nos criou à sua imagem e semelhança, porque somos seus Filhos, Deus quer-nos de pé quando fala connosco.

Assim, o Espírito, primeiro autor da Escritura, é também o seu primeiro exegeta: o Filho transmite-nos a revelação como Verbo, mas é o Espírito que nos torna capazes da sua revelação. Concretamente, o Espírito atua como **princípio de interiorização** (com as suas «ajudas interiores», ele «move o coração e dirige-o para Deus, abre os olhos do espírito e concede a todos o gosto em aceitar e crer na verdade» (DV 5) e como princípio de comunhão, fazendo com que a Escritura, que nasceu na Igreja e para a Igreja, seja lida com a Igreja e mediante a Igreja.

Há que ter presente que o sentido espiritual (no Espírito) não está fora do texto mas dentro do texto. Não tendo isto em conta, corre-se o perigo de reduzir a Bíblia a uma relíquia arqueológica.

Pior ainda é querer assumir o lugar de Jesus: «Ouvistes o que está escrito. Eu, porém, digo-vos...». O mesmo é dizer: «Não percebo nada disto, mas vou dar a minha opinião!».

O princípio do Espírito articula-se em **três normas hermenêuticas** intimamente conexas entre si:

«... para descobrir o verdadeiro sentido do texto sagrado há que ter muito em conta o conteúdo e a unidade de toda a Escritura, a tradição viva de toda a Igreja e a analogia da fé» (DV 12).

Sintetizando, podemos dizer: há que fazer uma **leitura global** da Bíblia (ler a Bíblia com a Bíblia) e uma **leitura eclesial** (ler a Bíblia com a Igreja).

LEITURA GLOBAL

Quem entra no mundo da Bíblia experimenta uma sensação de extravio, como quando se entra pela primeira vez numa velha biblioteca cheia de volumes poeirentos. Há alguma data indicadora da direção para não se perder nesse labirinto de livros tão diversos por autores, períodos e temas? Qual é o elo que une os 73 livros da Bíblia?

Esse elo é a **inspiração**, a obra do Espírito, autor primário, sob cuja direção a aportação dos diversos autores humanos vai traçar um esboço do «plano da salvação». Portanto, *unidade de autor*, mas também de *tema*: a *história da salvação*.

Assim, desde o Génesis ao Apocalipse, a Bíblia apresenta-se como a «**Escritura**» (transcrição e interpretação) dessa extraordinária história da aliança entre Deus e o homem, que tem o seu centro vital em Cristo, Deus e homem.

Por isso, se tivéssemos de escolher um título para toda a Bíblia, esse seria «**Cristo**», a palavra densa que resume em si todas as palavras do diálogo de aliança nas suas grandes articulações: o tempo de Israel, a plenitude do tempo (Cristo) e o tempo da Igreja.

Esta unidade cristocêntrica traduz-se em indicações muito concretas para uma leitura adequada e compreensiva da Bíblia.

Antes de mais, reflete-se numa atitude de fundo: antes de começar a ler, já tenho, pela fé no Espírito, a certeza de que não me encontro perante uma palavra de papel, mas uma *Palavra de carne viva*; não tenho diante de mim algo de que não posso dispor ou um tema a entender e possuir, mas um sujeito com quem me encontro, uma pessoa que me convida a um diálogo de amizade.

Além disso, a unidade do Antigo e do Novo Testamento supõe que se leia a Bíblia de acordo com as **duas leis** que regularam a sua formação: **totalidade** e **progressão**, tomando a Bíblia como um todo orgânico que se desenvolve gradualmente.

Totalidade significa não cortar a Bíblia em tiras, não ler fragmentos arrancados do contexto, mas captar as grandes linhas que atravessam o tecido da Escritura. Todo o texto, especialmente se é do Antigo Testamento, deve ser lido à luz da Bíblia inteira, como reza um dito antigo: *explicar a Bíblia com a Bíblia*.

Tal é o fim das citações que se encontram habitualmente à margem do texto: não são acumulações embaraçosas de números, mas referências a

textos que é preciso comparar para captar o sentido profundo da passagem examinada. Assim se chega à Palavra que está por detrás das palavras.

Progressão: a direção do Espírito na realização da salvação não anula o esforço do homem nem elimina os conflitos da história, mas abarca esforços e tensões em sínteses sucessivas, dá um impulso e imprime uma *direção*. A Bíblia regista este espiritualismo dialético do caminho da história para Cristo, a «plenitude da graça e da verdade».

Então não nos escandalizaremos ao ler certas coisas no Antigo Testamento: nacionalismo, ódio dos inimigos, inferioridade da mulher... Basta recordar que estamos ainda numa fase parcial, provisória. *Cristo não censurou o Antigo Testamento, nem veio para abolir, mas para levar à plenitude*. Porque haveríamos nós de censurá-lo?

Além disso, o olhar para a unidade da Escritura mostra que a interpretação deve ter em conta o facto seguinte: o autor particular pode não ter consciência daquilo que na sua afirmação está presente em relação à revelação completa de Deus.

LEITURA ECLESIAL

Desde a Reforma protestante e a Contra Reforma católica até ao Concílio Vaticano II há toda uma história de avanços e recuos na forma de entender a Bíblia e a sua relação com a Igreja.

Conhecemos a volta do Vaticano II: a Igreja começa a ser olhada como «comunhão» de irmãos em Cristo, unidos e animados pelo mesmo Espírito, servidores uns dos outros». Esta conceção da Igreja reflete-se na interpretação da Escritura.

O Concílio insiste antes de mais em que *ler a Bíblia segundo o Espírito significa lê-la com os olhos da Igreja, já que o Espírito fez nascer a Igreja dentro da comunidade de fé do Antigo Testamento e do Novo Testamento*.

Fora desta perspetiva podem ter-se peles ou papel, tinta ou letras, os caracteres em que se escreveu o Evangelho, mas não é possível ter o próprio Evangelho. É na Igreja que se tem o Evangelho e nela se dá a autêntica

compreensão do Evangelho; ou, melhor, ela mesma é o Evangelho escrito não com tinta mas pelo Espírito do Deus vivo não em tábuas de pedra, mas nas tábuas de carne do coração.

NÍVEIS E SUJEITOS DA INTERPRETAÇÃO

Podemos precisar melhor a função dos pastores, dos fiéis, dos estudiosos em relação aos três níveis de interpretação.

- *Nível histórico-crítico.* Olha para a Bíblia, perguntando: que nos diz este documento sobre os factos do povo de Israel, de Jesus, dos primeiros cristãos? Que aconteceu verdadeiramente e como? Que fez e disse Jesus?

É este o momento do estudo que incumbe a **todos**, incluindo fiéis e pastores, mas em que estão interessados em primeira linha os exegetas, aos quais toca «aplicar estas normas no seu trabalho para ir penetrando e expondo o sentido da Sagrada Escritura, de modo que com o dito estudo possa amadurecer o juízo da Igreja» (DV 12).

- *Nível existencial.* Pomo-nos diante da Bíblia como livro de vida e perguntamos: que diz a Bíblia ao homem de hoje sobre os problemas da existência? Que sentido tem para a vida? De onde vimos e para onde vamos? Há lugar neste mundo para a esperança? Este é o momento da oração e da praxis cristã.

Neste nível estão sobretudo os **fiéis** (mas há que ter presente que também o exegeta é um fiel). Os fiéis fazem crescer «a compreensão das palavras e instituições transmitidas quando as contemplam e estudam repassando-as no coração» (DV 8).

- *Nível teológico.* Lê-se a Bíblia como o livro da revelação de Deus: que diz a Bíblia sobre Deus? Quem é o Deus do evangelho? Qual o seu projeto sobre o homem? Qual o seu plano sobre a história?

Estamos no nível mais profundo: o da revelação; aqui o primado no serviço da palavra cabe aos **pastores**, a quem compete a transmissão autêntica da fé.

O professor de Educação e Religião Moral Católica, na sua situação concreta e como enviado da Igreja, está ao nível e com a responsabilidade de pastor nesta transmissão de fé que brota da Sagrada Escritura.

Educação Moral e Religiosa Católica: profecia e dom, um jeito de ser Igreja

P. JOSÉ FRAZÃO CORREIA, SJ (*)

Notas introdutórias

Tenho muito gosto em estar aqui convosco. Como pude dizer a quem me convidou, não me vejo particularmente habilitado para vos dirigir a palavra sobre o novo programa de EMRC. Pude folhear o documento, mas não tive a oportunidade de o estudar convenientemente. O próprio dossier da EMRC é, em si mesmo, complexo, como é complexa a cultura atual. Igualmente complexa é a questão da educação, hoje. Tudo isto para dizer que confio mais no discernimento de quem me convidou do que na habilitação própria para estar aqui.

Ainda assim, o facto de não conhecer o tema por dentro poderá favorecer um certo exercício de distanciamento, um olhar a partir do exterior, menos comprometido com a causa. Alguma distância, menos propensa à autojustificação, poderá ajudar. Quando estamos muito envolvidos em determinado assunto temos a tendência espontânea para o justificar. Neste sentido, depois de um programa bastante intenso, técnico, programático, convido a este distanciamento, que ajude a recolocar as questões com mais distância e despreendimento e, talvez, com maior liberdade de discernimento.

(*) Doutorado em Teologia Fundamental na Universidade Gregoriana, em Roma. Superior da Comunidade Pedro Arrupe e Professor na Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa (2011-2014). Superior Provincial da Província Portuguesa da Companhia de Jesus.

Mais uma ou duas notas de introdução. Poderá ser importante termos presente que, na cultura ocidental, a Igreja se tornou um corpo algo estranho, o que torna compreensível que a EMRC também se possa sentir um corpo estranho dentro da realidade educativa, concretamente nas escolas.

Creio que esta situação ainda não a aceitamos facilmente. E, porém, é um dado cultural, ainda que com grandes variações, segundo os lugares. Depois de um tempo muito longo, que foram séculos, talvez milénios, em que a Igreja determinou a configuração dos espaços, dos lugares, dos modos de habitar o mundo e até as próprias consciências, sentimos que o cristianismo é relegado, cada vez mais, para uma periferia onde não gostamos de estar.

Podemos discutir o facto e a sua justiça, mas parece-me evidente que o cristianismo perdeu esta centralidade e a capacidade de delimitar e de garantir uma identidade comum, a partir de um centro, reconhecido e aceite como tal. Na realidade, hoje fazemos parte das periferias culturais. O Papa diz-nos que temos que ir e de estar nas periferias e compreendemos o sentido. Porém, de um outro ponto de vista, no fundo, no fundo, já somos uma das periferias da cultura dominante. Neste sentido, na escola, uma disciplina como a EMRC também é, de alguma maneira, um órgão estranho, dentro de um corpo que não o reconhece imediatamente. Justa ou injustamente, penso que este é um dado com o qual devemos contar e com o qual nos reconciliarmos. Numa escola cada vez mais laicizada, apresentamo-nos como uma marca confessional inoportuna e indesejável. No mínimo, irrelevante. É possível que haja variações de escola para escola, de diocese para diocese, mas este estado de coisas marca um padrão bastante generalizado de compreensão.

Tendo, também, em conta o regime de estudos cada vez mais tecnicista, instrumentalizado às notas finais – hoje a medicina é uma espécie de fetiche do que significa ter sucesso pessoal e institucional – que lugar de relevância pode ser reservado às humanidades, em geral, e a uma disciplina específica como a EMRC? Para evitar falsas expectativas e ansiedades paralisadoras, parece-me importante termos este dado como um dado de facto.

Além deste traço, numa cultura que hipervaloriza o espetáculo, a novidade permanente, o sentir fácil, excitante, imediato, que lugar terá a inteligência humana e cristã da realidade? No fundo, a própria EMRC tem também que se justificar continuamente, procurando ser apetecível, simpática, amável,

engraçada... para captar alguma atenção, para atrair mais alguns alunos. Tantas vezes trata-se de um equilíbrio não fácil de manter. Tendo que justificar a própria existência, e não podendo ou não sabendo ser uma “disciplina como as outras”, podemos descer o nível de uma maneira tão drástica que, finalmente, a disciplina se torna simples instrumento de diversão e de entretenimento. Mas daqui até à irrelevância vai uma distância curta. “Não conta para a nota”, mas também “não serve para nada”. Portanto, caminhamos sobre um fio muito fino, pressionados por muitos lados.

Neste quadro, o lugar que cabe à Igreja, em geral, e à EMRC, em particular, é exigente. E creio que nos ajuda muito termos consciência destas pressões e da tensão que gera, para melhor podermos compreender e redesenhar o nosso lugar e possíveis modos de o habitar, sem demasiada angústia, com razoável esperança.

Uma última nota de introdução. Como quem olha de fora, adiro mais ou menos ao nome EMRC. Gosto muito do substantivo “educação”, já que o acento é posto na arte de perscrutar o espírito humano – a inteligência, os afetos, os desejos, os medos, a imaginação. Seria bem diferente se disséssemos “instrução” moral e religiosa católica, ou “informação” moral e religiosa católica ou mesmo “formação” moral e religiosa católica. Portanto, gosto do substantivo “educação”, pela força que tem: arte de perscrutar o que está dentro para o fazer vir à luz; colher a força para que se diga e ganhe forma. Não é, antes de tudo, um movimento de levar algo externo, de fora para dentro, mas de fazer sair o que já está dentro, de mostrar o que está escondido, de reconhecer o que era desconhecido. Mas, no que toca à explicitação “moral” e “religiosa” parece-me – não sei como dizer... – insatisfatória. Li bastantes páginas do novo programa de EMRC e reconheço que está lá o que quero sublinhar. Ainda assim, a explicitação da dimensão cultural, estética, a ética desta educação, faria respirar mais a arte de educar, do que simplesmente dimensão “moral”. Como dizia, todas estas dimensões estão presentes no programa da disciplina, mas, de facto, o nome “Educação Moral e Religiosa Católica”, ao afunilar “educação” na “moral”, por esta ordem, “moral e religiosa”, não faz respirar plenamente aquilo que, no fundo, me parece se deseja com esta disciplina. Mas, enfim, será só um detalhe, próprio de quem vê de fora.

Minoria qualificada e qualificadora

Tento concentrar-me, agora, no título que me foi proposto: “Educação Moral e Religiosa Católica: profecia e dom.” Começo por referir que talvez fosse conveniente antecipar “dom” a “profecia”. A pretensão de ser profeta antes de ter reconhecido o dom poderá ser demasiado arriscada. Pode assumir-se uma missão sem se estar existencialmente envolvido por ela.

Como dizia no princípio, o diagnóstico do momento atual talvez seja relativamente fácil de fazer. Ainda assim, vivemos num tempo em que nos sentimos desconfortáveis. Do ponto de vista cultural, apresenta-se como um tempo de transição, o que traz consigo o sentimento de desconforto. Sabemos o que tínhamos, mas não sabemos o que teremos e não sabemos bem como habitar este tempo que nos é dado viver. Que presença podemos e queremos ser, como Igreja? Falar de presença da Igreja na sociedade está bem, mas que presença? Sobre este estilo de presença ainda não conseguimos identificar o caminho.

Quando no título se diz “um jeito de ser Igreja”, existe, hoje, uma linha teológica que tem desenvolvido a categoria de “estilo”. O que significa “estilo”? Um modo de habitar o mundo. Não se trata de um embrulho circunstancial para envolver uma realidade substancial mas, sim, de um modo de proceder que dá corpo a determinada identidade. Não é uma ideia abstrata, nem um ideal impossível, mas uma prática efetiva, um modo de fazer concreto. Realizar um estilo passará, portanto, por perguntar que presença o cristianismo deve e quer ter hoje? Em que áreas? De que modo? Não se tratará de uma formulação teórica e idealizada que, depois, se tenta realizar na prática, mas, sobretudo, de ensaio – de um conjunto de ensaios – de práticas crentes que vão desenhando efetivamente outros modos eclesiais de habitar o mundo, as vidas, os lugares, a cultura, testemunhando, assim, a vitalidade existencial do Evangelho e a sua força profética.

O que queremos? Com que finalidade? Como entendemos o próprio mundo onde estamos? São perguntas que cabe fazer ao cristianismo e à Igreja no campo da cultura, mas podem valer, também, para a EMRC, no quadro da escola e da educação? Que presença? Que finalidade? Que estilo? Será mais uma disciplina? Será uma disciplina inferior às outras? Será uma disciplina ao lado das outras?

Neste quadro, apresento, aqui, sem grande organização, alguns tópicos, sobre os quais me parece importante refletir.

A nossa tarefa não é fácil e não nos é de todo facilitada. O mundo platónico, como um modo de compreensão da realidade, como que foi invertido. O mundo da realidade verdadeira que estaria “lá em cima” e que se oporia ao mundo de sombras “cá em baixo”, de maneira que o objetivo da vida consistisse em superar este mundo falso e inconsistente para chegar a contemplar o mundo das ideias, este, sim, verdadeiro, consistente – abandonar o engano para contemplar a verdade; dizer não ao finito para abraçar o infinito; renunciar à corrupção da matéria para viver a verdade do espírito – deixou de interessar à maioria das pessoas. A cultura moderna deixou de se rever nesta arquitetura da realidade e nesta compreensão da verdade. Hoje, a vida concreta, imediata, prevalece sobre as ideias; as emoções prevalecem sobre o intelecto; a transgressão prevalece sobre o cumprimento; o finito sobre a transcendência. O que nos faz felizes no momento presente prevalece sobre a eternidade, tal como a pluralidade sobre a unidade, e a democracia sobre a hierarquia. É assim que, em geral, vivemos! Porém, as nossas formulações e propostas, muitas vezes e, talvez, inconscientemente, ainda refletem o modelo anterior de compreensão, no qual, a maioria das pessoas e os alunos, em concreto, não se reveem.

Mas quanta tensão, quanta ansiedade é gerada pelo des-encontro entre estes mundos: aquele que ainda modela o nosso pensamento e aquele no qual se vive e que, no outro extremo, também poderemos abraçar sem suficiente discernimento. Ter consciência desta alteração de paradigmas – de compreensão da realidade e de vivência da própria realidade – poderia ajudar. Neste sentido, hoje, o cristianismo, a Igreja, a EMRC, é uma minoria sem particular esplendor, num tempo que muda muito vertiginosamente e que aprecia mais a força de cada momento do que o carácter ideal dos grandes princípios. Mas, parecendo que perdemos algo de relevante, creio que nos poderá ajudar muito aceitarmos que somos uma minoria. Como recorda E. Salmann, beneditino alemão, precisamos de aprender a ser uma minoria, mas uma *minoria qualificada e qualificadora*.

Faz-nos bem aprendermos a ser minoria, mas não uma minoria miserabilista, sem sabor e sem luz, que, pela via do lamento e da separação, esperneia para legitimar a sua existência. Pelo contrário, cabe-nos ser uma minoria qualificada, o que não significa ser elitista. Qualificada e, por isso,

qualificadora. Curiosamente, Jesus Cristo falou do Reino e dos discípulos como sal e como fermento. Também o sal e o fermento são “minorias”. Para que se faça pão, o fermento não pode ser “maioria”. É, sim, a “minorias” transformadora da farinha. Assim o sal na comida. Uma pequena porção, com uma força própria, capaz de dar sabor ao todo da comida e sem a qual tudo ficaria insípido. Os exemplos ajudarão a ilustrar o que se poderá entender por minoria qualificada e qualificadora. Qualificada como? Pela força e pela fecundidade do Evangelho. Depois, qualificada culturalmente, do ponto de vista da análise crítica e da ligação íntima com as grandes questões da nossa humanidade. Qualificada, obviamente, nos movimentos do espírito e na qualidade espiritual da realidade.

Ontem, neste mesmo fórum, D. António Moiteiro convidava os professores de EMRC a serem testemunhas da ressurreição. Claro. Mas, hoje, permito-me ir um pouco mais longe e perguntar como é que o seremos? Como é que seremos testemunhas da ressurreição? De que modo testemunhamos a graça que salva, a vida que vence a morte, a presença de um Deus que resgata da morte? Esta é a questão.

Portanto, que fermento? Que sal? Que luz? Permitam-me que traga aqui uma nota de Sto. Inácio de Loyola e dos seus Exercícios Espirituais. Quando propõe a contemplação da ressurreição, faz um inciso teológico e espiritual relevantíssimo. Sto. Inácio convida a contemplar a presença do Ressuscitado, não apenas pelo reconhecimento da sua presença, mas pelos efeitos dessa mesma presença. Não se trata, portanto, de contemplar o Ressuscitado como uma figura estática, substancial, mas de O contemplar nos efeitos existenciais da sua presença. E Sto. Inácio detalha mais. O Ressuscitado manifesta-se aos seus discípulos no ofício de consolar, como os amigos consolam os amigos. O Ressuscitado faz-se presente pelo exercício de consolar, tal como os amigos se costumam consolar entre si. Que bela imagem e que inspiração para o testemunho da ressurreição – consolar, assinalar as vidas reais com o toque da graça que restitui à vida.

Retomando o fio anterior, a minoria que somos, uma minoria simbólica, cultural, social, para ser qualificadora, deverá ser qualificada pela forma e pela força do Evangelho. Depois, à sua luz, se tornará uma minoria qualificada culturalmente, pela capacidade de ler criticamente a realidade e de salvaguardar a sua complexidade, pelo conhecimento justo das coisas humanas e das coisas espirituais. Por isso, enquanto nos qualificamos

pelo Evangelho, precisamos de nos qualificar no pensamento, nas artes, nas ciências, na teologia, na espiritualidade. Cabe-nos estar à altura dos grandes debates culturais, em pé de igualdade, não pressupondo o imediato reconhecimento da nossa autoridade. Na realidade, a autoridade que decorreria de si, deixou de nos ser reconhecida. Bem ou mal, nas inaugurações, ainda vemos uma cadeira para o senhor bispo. Mas sabemos que tal gesto protocolar perdeu força simbólica. Alguns também contestam essa mesma cadeira, por parecer estar a mais. Por isso, a autoridade que desejamos ver reconhecida terá que ser uma autoridade que resulte de uma autenticidade e força próprias. Será a autoridade que nasce, não da força da tradição, mas dessa qualificação capaz de qualificar, humana e espiritualmente.

Creio que esta mesma minoria qualificada e qualificadora, de alguma maneira, também deveria determinar a EMRC. Não sei exatamente como, mas deveria explorar este caminho, do ponto de vista cultural, científico, artístico, espiritual, humano. Cabe-lhe cultivar horizontes largos, modos de respirar revitalizantes. Ajudar a respirar, a cultivar o carácter poliédrico e diversificado da própria realidade. Favorecer o cultivo da complexidade das questões humanas.

A Igreja tem uma característica que é a de ser universal. Só que nós, por vezes, identificamos esta universalidade, a catolicidade da Igreja, como uma espécie de clube que quer manter um número elevado de associados. Porém, a universalidade e catolicidade da Igreja diz respeito à convicção de que o evangelho não é apenas para alguns, mas é, antes, uma boa-nova para todos – todos os homens, todas as mulheres, de todos os tempos e lugares. Por isso, devemos resistir a ser um gueto ao lado de outros guetos. Aceitar ser um gueto, um grupo fechado, ainda que reclame uma supremacia espiritual, mas que, no fundo, se resigna a ser gueto, contradiz a catolicidade e a universalidade da Igreja. E creio que esta posição não contradiz o que disse antes sobre a aceitação de ser minoria. Não gueto, grupo separado, à defesa, mas fermento, sal, minoria qualificadora, precisamente, porque é qualificada pela sabedoria das coisas do Espírito Santo e dos grandes movimentos e aspirações do espírito humano. Aqui estaria, hoje, uma possível configuração da universalidade da Igreja. *Mutatis mutandis*, o mesmo se poderá passar com a EMRC no seio da escola: ser um pequeno gueto separado, quer pela autoproclamada superioridade, quer pela irrelevância, ou minoria qualificada e qualificadora. As resistências exteriores serão

sempre muitas, tal como as incapacidades internas, mas o caráter profético que nos cabe, deveria nascer da convicção profunda de que aquilo que nos move é um bem que pode ser reconhecido como bem por outros.

Uma disciplina como a EMRC deveria ser escola elementar da vida e da sensibilidade, da sua grandeza, fragilidade, complexidade. A estética não é apenas o embrulhinho do presente. Diz também respeito à sensibilidade, isto é, à capacidade de perceber as vibrações afetivas-espirituais que a realidade gera em nós. Não é, por isso, um simples aspeto circunstancial, episódico e irrelevante das nossas vidas. Quando a educação se centra sobretudo na informação – e na informação técnica que visa aceder a uma profissão –, quando perde o seu respiro humano e se torna algo eminentemente técnico, cabe recordar que a sua missão é bem maior. Recordar este respiro maior a que a educação é chamada, significa já estar a cumprir a missão de ser minoria qualificada e qualificadora, de ser fermento, profecia. A educação não é apenas informação, mas *ex-ducere*: extrair, fazer sair de dentro as potencialidades do humano, intelectuais, afetivas, criativas...

A EMRC poderia ser na escola aquilo que a Igreja e o cristianismo são chamados a ser no conjunto da sociedade e da cultura: testemunha e cultora da longa história do espírito humano, dos seus mais sinceros desejos e das suas melhores realizações. Não sei como esta tarefa poderá ser realizada, quando tudo é muito imediato (os telemóveis e aparelhos afins, tornaram-se extensões do nosso corpo e da nossa mente e funcionam com ritmos muito acelerados). Por exemplo, cabe-nos cultivar o exercício da leitura dos grandes textos e das grandes obras da humanidade, estando entre elas a Bíblia. Seguramente como texto sagrado, mas também como texto literário que é. A Bíblia é um repositório extraordinário dos grandes lugares e dos principais ritmos da humanidade. Está tudo lá, nas estórias que narra, nas histórias de vida que conta, nos movimentos do povo de Israel – tem tudo acerca das coisas que nos interessam enquanto humanos.

Podemos pensar também nas tragédias gregas ou em autores como Shakespeare, Dostoiévski, entre tantos outros. Que lugar lhes reservamos nos programas de EMRC? E que lugar tem, aí, a pintura e a música e a arquitetura? Estes grandes textos, estas grandes realizações da nossa cultura testemunham a fecundidade do cruzamento entre o Espírito divino e o espírito humano.

A nossa qualificação terá que ter uma dimensão e densidade cultural próprias. Quando a escola se torna cada vez mais técnica e a cultura sempre mais eficiente, ser profeta passará, também, por prestar atenção e por procurar atravessar os grandes temas da nossa humanidade – o amor, as relações, o sofrimento, o trabalho, a celebração, o sexo, o prazer, a oração... Como é que estes temas são cultivados, perscrutados, de pontos de vista diferentes, numa disciplina como a EMRC?

Ao cristianismo, pode acusar-se de muitas coisas, mas não se pode acusar de não ter criado cultura. Ora, este dado é o testemunho mais tangível da força da encarnação. Nunca chegou estar em contacto com o Espírito, separados do mundo. O cristianismo sempre produziu formas de vida, escrita, música, pintura, escultura, arquitetura. Tudo isso são realizações da encarnação, formas de dar corpo real à graça e à sua força existencial. São realizações de uma fé que tem os pés bem assentes na terra, enquanto tem os olhos fixos num horizonte mais vasto. Sabe que o infinito se dá e se diz no finito e que a “física” não é só física, é também “meta-física”. Ser profeta, hoje, poderá passar também por cultivar estes lugares. Também poderá caber à EMRC recordar que o humano é o lugar da realização do Espírito. E que as grandes obras da literatura, da arte, da ciência, são testemunhas dessa mesma humanidade como lugar do espiritual. Nós, cristãos, não acreditamos simplesmente no *logos* eterno. Nós acreditamos no *logos* encarnado, o que é bem diferente. Nós não acreditamos apenas no Filho eterno do Pai. Acreditamos no Filho eterno do Pai gerado no tempo, no seio da Virgem Maria. Nós não acreditamos apenas em Deus. Acreditamos em Deus que encarna no tempo, que se expõe ao tempo. Portanto, a humanidade real é o lugar da realização do Espírito, sem que o Espírito se perca e se confunda com a nossa realidade.

Foi neste sentido que procurei identificar a EMRC como lugar privilegiado para o cultivo da cultura e da sensibilidade espiritual, estética, ética. Evidentemente, terá que ser também uma escola do espírito, não do espírito identificado com “beatice” – desculpem a expressão – alineação, irrelevância existencial, mas do Espírito que afeta a alma, que incide na matéria, que age na história.

Ser dom e profecia

Neste quadro, identificaria quatro linhas capazes de desenhar uma forma particular de “ser dom” e de “ser profecia”.

A primeira linha diz respeito ao cultivo da gratidão, do reconhecimento pelo recebido: compreender a história e valorizar o patrimônio, conhecer os grandes autores e as grandes obras, cultivar a língua (escrever mal, falar mal, não é apenas uma questão de educação, se quisermos, “burguesa”: é algo de vital, por ter que ver com a nossa identidade mais íntima – nós falamos uma língua que, por sua vez, nos diz).

Se esta linha estaria mais virada para o passado, uma segunda linha deveria orientar para o futuro. A educação que tenha uma marca cristã, não remete apenas para o reconhecimento do recebido, mas deverá promover a liberdade e a autonomia. Curiosamente, o cristianismo nem sempre é associado à liberdade, o que nos deveria fazer pensar. Porém, a educação de matriz cristã deveria incidir sobre a formação da liberdade, da inventividade, da criatividade, da responsabilidade por si próprio, pelos outros, pela criação, e da responsorialidade – poder responder por si diante de outros, de Deus, da lei.

Uma terceira linha aponta para cima, abrindo ao mistério. Nós não nos compreendemos sem uma origem e um horizonte de sentido. Para nós, cristãos, este horizonte é Deus, Deus encarnado. Não nos esgotamos aqui e agora, neste momento. Não nos compreendemos sozinhos. Temos uma origem e uma direção e desejamos intimamente que faça sentido. Habitamos este desejo de sentido, que tem uma modulação e uma ressonância afetiva, ao mesmo tempo que interpela a nossa liberdade e responsabilidade (tem uma força ética). A grandeza do ser humano passa por ser destinatário e ouvinte de uma palavra que o interpela e o compromete.

Finalmente, uma quarta linha aponta para baixo, para o reconhecimento da contingência das nossas vidas, para a integração do limite, próprio e alheio. A educação deveria ser capaz de atravessar, não apenas a nossa grandeza e possibilidades, mas, também, os nossos limites e fracassos. Neste mesmo campo, vejo a importância de assumir a voz profética de recordar e de aprender a confessar o limite, num tempo cultural em que todos têm que estar à altura, de merecer, de superar os outros, de não falhar, de não desiludir. São as regras do jogo e não há volta a dar. Mas a

dimensão profética do cristianismo deveria ser capaz de recordar que tem que haver um lugar para o gratuito, para a graça – a graça que não se merece, mas se acolhe, que é sempre mais do que necessária, imerecida, excessiva. Que lugar temos para a graça? Que lugar temos para o limite que nos cabe confessar?

Concluindo....

Resumiria esta reflexão em dois pontos.

Não tenhamos receio de aceitar ser minoria. Talvez este seja um lugar particularmente propício e fecundo. Em vez de lamentar a nossa sorte, retiremos toda a força desta possibilidade, reaprendendo a não ser toda a massa, mas a ser fermento da massa, luz que ilumina tantas divisões, sal que dá sabor à vida. Não tenhamos medo, portanto, de ser minoria.

Depois, e porque minoria não significa ser gueto, cabe-nos ser uma minoria humanamente, espiritualmente, culturalmente qualificada, que tem um seu *savoir faire*, o conhecimento íntimo das grandes questões da nossa humanidade, a familiaridade suficiente com os grandes textos e obras da cultura e da história de Igreja; que sabe dizer uma palavra qualificada nos grandes debates sociais, éticos, culturais. Portanto, minoria, sim, mas qualificada e capaz de qualificar. Não um gueto, não um grupo separado que se protege na sua própria pobreza, mas um grupo que tem um horizonte maior, que é capaz de assinalar o lugar onde está e de o tornar mais fecundo.

O docente de Educação Moral e Religiosa Católica e o “novo discurso sobre a credibilidade do Evangelho” (EG 132)

D. MANUEL LINDA (*)

Conhecemos bem o modelo de Igreja do Papa Francisco: uma “*Igreja em saída*”. Escreve ele na *Evangelii Gaudium*, a que nos reportamos: “A Igreja «em saída» é uma Igreja de portas abertas. Sair em direção aos outros para chegar às periferias humanas não significa correr pelo mundo sem direção nem sentido” (EG 46). Fixemo-nos nisto: saída reclama direção e sentido. Foi assim no Êxodo, cuja saída do Egito só se justificou para que o povo fosse ao encontro da pátria da liberdade e da salvação; foi assim com o mandato missionário de Jesus que, se ordena aos Apóstolos para irem a todo o mundo pregar o Evangelho a todas as criaturas, não é sem uma finalidade concreta: precisamente a de fazer discípulos, batizar e ensinar a cumprir quanto Ele ensinou (cf Mt 28, 19-20).

É nesta linha e com estes pressupostos que o Papa a todos convida a uma “*intimidade itinerante*” com Jesus Cristo: “*Fiel ao modelo do Mestre, é vital que hoje a Igreja saia para anunciar o Evangelho a todos, em todos os lugares, em todas as ocasiões, sem demora, sem repugnância e sem medo. A alegria do Evangelho é para todo o povo*” (EG 23). Sim, garantiram-no os anjos aos pastores de Belém (cf Lc 2, 10) e antevê-o o Apocalipse que vislumbra a salvação universal como reunião de “*todas as nações, tribos, línguas e povos*” (Ap 14, 6) à volta do Cordeiro. É para todos, mas supõe que o trabalho de evangelização se concentre sobre alguns. De outra forma, dispersam-se as forças e só fica o desânimo.

(*) Bispo das Forças Armadas e Segurança. Licenciado em Humanidades e em Teologia e Doutoramento em Teologia Moral, pela Universidade Pontifícia de Comillas (Madrid).

Sabemos bem que esta saída para o anúncio supõe tantos agentes quantos os batizados e exprime-se em realidades tão distintas como transmissão familiar e estudo da teologia, homilia e anúncio porta a porta, catequese e missão «ad gentes», apologética e grupos de formação, etc. Mas não é de tudo isto que tratamos aqui. O que nos ocupa e preocupa neste momento é refletir como é que a aula de EMRC, mormente na Escola pública, laica e plural, há de contribuir para “o encontro entre a fé, a razão e a ciência, que visa desenvolver um novo discurso sobre a credibilidade, uma apologética original, que ajude a criar as predisposições para que o Evangelho seja escutado por todos” (EG 132). Nesta comunicação, centrar-me-ei, portanto, no “novo discurso sobre a credibilidade”, o qual, na mente do Papa, funciona como etapa prévia da evangelização, isto é, como acolhimento de simpatia e ternura em ordem à criação de disposições para que, no momento seguinte, “o Evangelho seja escutado por todos”. Neste momento, não é minha preocupação, portanto, centrar-me no núcleo da evangelização, mas na tal etapa prévia que, de alguma forma, com ele já interliga como a videira e os ramos.

1. “O anúncio às culturas” como necessária pré-evangelização

Sabemos bem o que distingue a aula de EMRC e a catequese. Dou isso como pressuposto. Se quisesse simplificar ao máximo – o que se pode tornar perigoso – quase apetecia dizer que o «objeto formal» da aula de Educação Moral e Religiosa é a pessoa humana e que a catequese se centra no Deus revelado em Jesus Cristo, como única luz que ilumina o mistério dessa pessoa, a sua origem e o seu fim e a via sensata para o atingir. Desta forma, aula de moral e catequese nem se identificam nem se opõem: supõem-se e completam-se. A partir daqui, deixando a catequese para outros âmbitos, centremo-nos, então, na antropologia reclamada pela EMRC.

A grande preocupação da Igreja contemporânea é o humano integral. Ela sabe que salvar o homem supõe conhecer o seu ser e existir, as suas atitudes fundamentais sobre a vida e a morte, o trabalho e o consumo, a sociedade e as expectativas, para lhe fazer a proposta de um humanismo evangélico. A Igreja, perita em humanidade e para quem a via fundamental a percorrer é a do homem e das condições da sua realização integral, apercebe-se que não está no mundo para defender Deus – até porque Ele não precisa que O defendam – mas para evitar a dissolução da pessoa humana e da sua dignidade, particularmente neste tempo de “morte do homem”, de estrutura-

lismos e pessimismos existenciais. E não ignora quão difícil é adentrar-se no mistério do humano. Sim, o homem é a grande questão sempre em aberto. Fala-se, por isso, na urgência de um «giro antropológico». Este é, aliás, um repto já lançado pelo Concílio.

Mas a pessoa humana é causa e efeito da cultura: gera uma cultura como expressão do seu ser e é modelada por ela. A cultura apresenta-se, assim, como radiografia da alma da pessoa, da sua psicologia individual e coletiva. A respeito dela, o Concílio Vaticano II faz ressaltar duas notas (cf. GS 53): que é cultura “*tudo o que torna mais humana a vida social*” e que a cultura serve “*as aspirações de muitos, melhor, de todo o género humano*”. Isto é, a verdadeira cultura porta consigo um dinamismo que eleva qualitativamente a vida humana, mas também a eleva quantitativamente no maior número possível de pessoas. Ou dito pela negativa: não é verdadeira cultura aquela que não promove o homem todo e todos os homens.

Que rosto de homem nos revela a cultura atual? De entre as múltiplas características da cultura de massas, os pensadores estão de acordo em assinalar, pelo menos, as seguintes fundamentais: narcisismo autoidolátrico; consumismo como novo mito da felicidade; individualismo hedonista que afasta de todo o compromisso público (“*o inferno são os outros*”, dizia Sartre); satisfação imediata como fonte de conduta, em detrimento da gratuidade e do altruísmo, e mesmo de um ideal a perseguir.

Mas a perspectiva cristã é precisamente o contrário. E qualquer espírito lúcido e sensível verá estas reduções como muito perigosas. Não obstante, a fé cristã não passa a vida a dizer mal desta cultura, mas lança-lhe o apelo a um contacto fecundante com os valores perenes do Evangelho, em ordem a uma abertura ao homem total. Não a faz sua, mas também não a rejeita, sem mais. Antes lhe transmite, por contágio simpático de boa convivência, algo que lhe é constitutivo ou íntimo. Concretamente: o apelo a que se abra à universalidade, sem classismos nem nacionalismos; a ideia da contínua renovação, seja pela chamada individual à perfeição, seja pela purificação e elevação do «ethos» moral dos povos; a liberdade constituinte de todo o ato humano, expressa superiormente na liberdade de consciência e na liberdade de espírito, tal como a fé é resposta absolutamente livre ao Ser Supremo que primeiro se lhe dirige; e, fundamentalmente, a proposta do «sentido», pois, sem negar a legitimidade dos vários âmbitos da cultura, orienta-a para o sentido último, definitivo e total: o da transcendência e da consumação final do homem e do mundo.

2. A grande questão: a do «sentido»

A questão do sentido merecia um longo tratamento, quanto mais não fosse para aprender com o sem sentido de tantas vidas. Porém, neste aqui e agora, é impossível tratar exaustivamente semelhante problemática. Refira-se unicamente que só o fim, a direção e o lugar-para-onde se aponta a vida permitem colocar um sólido horizonte de significação pessoal e social em função do qual se mova a totalidade da existência e se coloquem os valores aptos, como meios para atingir esse fim. Sem uma meta entusiasmante, individual e coletivamente, não nos comovemos nem nos movemos.

A interligação estreitíssima entre bem, valores, fim e sentido para a vida foi já posta em relevo por Aristóteles no exemplo do cavalo¹. Diz ele que um cavalo pode servir para dois fins: trabalhar ou correr. Para dizer que é um bom ou mau cavalo, que consegue ou não atingir o que dele se esperava, importa, antes de mais, conhecer o sentido ou o fim para que existe: se é para trabalhar, será bom cavalo na medida em que for robusto, forte e resistente; se o seu fim ou sentido é correr, cumpre-se sendo ágil, ligeiro e veloz. Esta é a finalidade que dá sentido à sua vida e permite ajuizar o seu valor e a sua razão de existir.

Ora, como não existe dimensão mais englobante do que a religiosa, já que nela entram todos os setores do humano, só ela está apta a conceder um sentido, uma direção ou fim que permita à pessoa orientar-se em função do seu pleno e cabal cumprimento. E como não se pode definir o bem se não se conhece o fim para onde se aponta, o «sentido» parece funcionar como o melhor (talvez o único) garante da unidade da pessoa e antídoto da dissolução e da marginalidade. Portanto, a cultura, como específica forma de a pessoa se situar na vida, só tem a lucrar se se abrir à dimensão religiosa e ao seu sentido da existência.

Porém, na hora de a fé se aproximar da cultura para lhe fornecer este contributo, não falta quem se ponha a gritar "*aqui-del-rei*" que a Igreja quer fazer proselitismo, substituir a nossa pela sua mundividência. É o problema, sempre em aberto, do encontro entre uma fé que sabe que tem mandato para transformar o mundo (ser fermento na massa, sal da terra, luz do mundo...) e uma laicidade temerosa de que qualquer centelha do divino

¹ Cf. L. LORENZETTI, *trattato di etica teologica. Vol. I: introduzione allo studio della morale. Morale fondamentale e generale*. Bologna: EDB, 1992, 202-203.

reduza e oprima o humano ou o importune com o apelo constante para sair da concha do seu dado «natural» ou meramente animal. Mas aqui joga-se o problema da cultura, que consiste sempre em reduzir o estado natural (a animalidade) para o crescimento do espiritual (crescimento em humanidade). Creio que esta continua a ser a grande questão ou mesmo o ponto nevrálgico da relação Igreja-mundo. Assim sendo, como estabelecer um diálogo profícuo naquilo que interessa e diz respeito às duas partes? É esta, simultaneamente, uma questão teológica e antropológica. Da parte da Igreja, é bem conhecida a sua predisposição para um diálogo sem preconceitos. Da parte da laicidade, felizmente, começam, também, a vislumbrar-se clarões de abertura².

3. A carência de «códigos de reconhecimento»

A partir dos anos oitenta, diferentes comissões ou grupos de especialistas têm introduzido esta temática do debate público. Foi o que aconteceu, há anos, com o mais profundo, mais completo e célebre relatório que Jack Lang, o Ministro da Educação Nacional de França, do Governo Socialista da altura, solicitou ao intelectual de esquerda R. Debray, antigo conselheiro cultural do Presidente chileno Salvador Allende³.

Debray parte de um dado objetivo: verifica-se uma enorme falta de cultura religiosa porque se tornou moda ignorar ou simplesmente desprezar a religião. E isto não só sob o ponto de vista das crenças, mas até na sua dimensão sociocultural. Só que o avanço cultural não se processa por substituição, como se a cultura laica fosse capaz de «arrumar» de vez toda a referência religiosa, mas processa-se por constelação: isto é, valoriza dados que a cultura antecedente não valorizava e pode mesmo desprezar os que a anterior considerava nucleares, mas continua a topar com ela inelutavelmente.

O que quer dizer que, nesta constelação, se um elemento de ligação falha todo o conjunto pode estar ameaçado. Com a consequência de as

² Os pontos seguintes já foram por mim tratados em anterior trabalho. Cf. LINDA, MANUEL – *O dado religioso na Escola pública: laicidade da inteligência ou da indigência?*, em *Boletim Cultural da Escola Secundária Camilo Castelo Branco* 12 (2006) 20-29.

³ R. DEBRAY, *L'enseignement du fait religieux dans l'Ecole laïque. Rapport au ministre de l'Education nationale*. Paris : Odile Jacob, 2002. Passarei a citar este texto segundo a edição italiana: *L'insegnamento del fatto religioso in Francia. Per una laicità d'intelligenza*, in *Il Regno/Documenti* 908 (2002) 514-520.

coisas mais mezinhas da vida perderem o seu sentido ao quebrar-se o laço que as interliga:

"[Verifica-se] a ameaça sempre mais perceptível de uma carência de herança coletiva, de uma rutura dos anéis da memória nacional e europeia na qual o anel marcante da informação religiosa torna absolutamente incompreensível, por consequência privados de interesse, os tímpanos da catedral de Chartres, A crucifixão de Tintoretto, o D. João de Mozart, o Booz de Vitor Hugo e A Semana Santa de Aragão. É o prosaico, a perda do sabor do quotidiano que nos circunda quando a Trindade não é mais que uma estação do metropolitano, os dias festivos, as férias de Pentecostes e o ano sabático uma mera combinação de calendário. É a angústia de um desmembramento comunitário dos laços cívicos, para o que contribui não pouco a nossa ignorância do passado e das crenças dos outros, saturadas de lugares comuns e de pré-juízos"⁴.

Para bem e para mal, a religião influi na sociedade. Por isso, da parte desta, será mais prudente e mais sábio estabelecer com ela um clima de boa vizinhança e sadio relacionamento do que de uma obstacularização que só pode gerar mal-entendidos e os consequentes desejos de luta de parte a parte. E note-se que não falo sequer em adesão, mas simplesmente em conhecimento. Mas este conhecimento, na nossa cultura ocidental, constituirá a etapa prévia de que falei no primeiro ponto.

4. Razões para o incremento do estudo do dado religioso

A falta de cultura religiosa jamais poderá ser vista, portanto, como algo de opcional livre: ela é expressão visível da falta de cultura geral. Ora, como é à Escola que, nas nossas civilizações ocidentais, está atribuído o papel da formação e educação cultural, pode dizer-se que, se a Escola omite o dado religioso, não só não cumpre o seu papel de transmissora de todos os aspetos culturais como – o que é mais grave – não fornece as chaves para a interpretação da grande cultura. Este dado não parece sofrer contestação.

⁴ R. DEBRAY, *L'insegnamento...*, cit., 501.

Detenhamo-nos, agora, neste dado especificamente cultural. Com Debray, podemos afirmar claramente que o ensino do facto religioso não é a mesma coisa que um ensino religioso⁵. Sintetizemos algumas afirmações de base.

- a) Não se pode confundir «catequese» e «informação», proposta de fé e oferta de saber, testemunho e narração, até porque são distintos a epistemologia da Revelação e o método da razão. Os primeiros aspetos são tarefas dos crentes; os segundos, são factos sócio-culturais. Como tal, integram-se no âmbito da Escola, a qual, como no caso dos outros fenómenos significativos, é chamada a fornecer uma aproximação descritiva e informativa, deixando ao aluno a tarefa de formular juízos.
- b) O dado religioso tem relevância social. Em seu nome ou motivadas por ele, há pessoas que se dedicam ao mais heroico voluntariado e outras que se armam em bombistas suicidas; há quem pregue a paz e a reconciliação e há quem fomente o terrorismo e a «guerra santa»; há quem edifique infantários e lares da terceira idade e há quem defenda a exclusão social da mulher. As religiões e o que se lhes associa (culturas, identidades, patrimónios, símbolos), ontem como hoje – hoje mais do que ontem – fazem milhões de manifestantes descer à rua, podem levar à criação de exércitos secretos e evitar ou fazer gastar milhões e milhões em segurança. Ora, a inteligência reflexiva e crítica – fundamento de toda a atividade escolar – ajuda na «busca do sentido», objetivo último de toda a educação que se preze. Doutra forma, ficamos apenas com o paradigma, sem dúvida necessário, mas pouco humanizante, da economia, das novas tecnologias e do eficientismo da administração e da gestão de empresas.
- c) A experiência indica-nos que cercear o dado religioso é favorecer-lhe a transmissão irracional, emotiva, clandestina e descontrolada. Provam-no grande parte dos novos movimentos religiosos que, frequentemente, funcionam como supermercado da credulidade, fatores de esoterismo e irracionalidade, fonte de agressões psíquicas ou de marginalidade social e até estruturas de encobrimento de atividades e fundos mais que suspeitos. É que fora da transmissão racional só pode ficar a vaga de fundo da irracionalidade e do mágico. Neste caso, se a Escola se abstém com o pretexto de não favorecer uma confissão religiosa, objetivamente

⁵ Seguirei de perto o texto citado daquele autor, pp. 516-517.

favorece o sectarismo, o integrismo e o fundamentalismo. Com todo o rol de consequências a que estamos habituados. Favorece a estupidificação e a opressão cultural⁶.

- d) É óbvio que a abordagem objectivante (tornar o facto religioso objeto de estudo), típica da Escola, e a abordagem confessante (conduzir à adesão íntima ao dado religioso), exclusiva das Igrejas, nem se supõem automaticamente nem se anulam: podem coexistir perfeitamente no respeito das competências mútuas. Por isso, nem a Escola favorece ou pode dificultar a adesão a uma fé, nem as Igrejas se podem reclamar de toda a exclusividade de análise dos fenómenos e expressões culturais nascidas da fé. A primeira relaciona-se com o dado religioso como **objeto de cultura**; as segundas têm-no como **objeto de culto**, no âmbito de uma adesão pessoal voluntária.

Se é tarefa da Escola toda transmitir o dado religioso, até como chave que permita abrir a porta que dá acesso aos grandes valores da cultura e que a ignorância religiosa fechou, o docente de EMRC assume uma responsabilidade particular, por dois motivos: em primeiro lugar, porque sabemos bem que, na prática, a Escola não se dedica muito ao dado religioso, mesmo como simples objeto cultural; depois, porque é ele quem faz a simbiose entre a dimensão confessante e a puramente cultural, entre o culto e a cultura. Sem complexos. O que é lógico, lícito e indispensável, pois, ao contrário do professor de história ou de português, por hipótese, situa-se perante alunos que fizeram a opção livre (eles ou os seus encarregados de educação) de se documentarem e aproximarem do dado religioso que pode e deve ser abordado pluridisciplinarmente e a partir de muitas motivações. É certamente tendo isto presente que o Papa Francisco escreve no mesmo número que dá título a este texto: *“Quando algumas categorias da razão e das ciências são acolhidas no anúncio da mensagem [evangélica], tais categorias tornam-se instrumentos de evangelização: é a água transformada em vinho”*.

⁶ O autor que venho a referir diz isto com uma frase lapidar: “Uma laicidade que evita, amputa-se”. R. DEBRAY, *L'insegnamento...*, *cit.*, 518.

5. O contributo específico da moral cristã

Porém, o contributo mais importante da religião para a sociedade atual não reside tanto no fornecimento das chaves para a interpretação da sua cultura quanto o dotar esta de um timbre de humanismo. A lei da queda dos graves atinge não só as coisas, mas também a sociedade: se nada a contrabalançar, a maneira de viver coletiva facilmente resvala para aqueles mínimos com os quais os animais se contentam, a saber, o conforto, a alimentação e a reprodução. Por isso, uma sociedade dinâmica, em processo de contínua superação e melhoria, não se pode contentar com uma simples “ética de mínimos”. É inerente à sociedade atual a dinâmica do «atingir novas metas». E é daqui que devemos partir. Necessita, então, de uma “ética de máximos” que lhe aponte um horizonte axiológico entusiasmante e um ideal que valha a pena ser perseguido. Ora, creio que não será difícil de reconhecer que, neste tempo em que desapareceram as ideologias sólidas e as instituições não estão impolutas, o cristianismo e na sua ética ainda constituem – porventura o único – âmbito aglutinador que poderá congregar a cultura ocidental num projeto verdadeiramente humanista⁷. Razão para nos determos no que este possui de mais válido para a imprescindível educação para os valores⁸.

Em primeiro lugar, o grande contributo da moral cristã passa pela abertura e educação para a relação, libertando, assim, da solidão doentia e marginalizadora. O que é absolutamente urgente neste tempo de desenfreado individualismo, de consolas e de teclados. Há que respeitar religiosamente a autonomia pessoal e sua dignidade, expressa na consciência individual bem formada. Mas há também que fazer ver que só a relação conduz ao amor, antídoto do isolamento neurótico. E que leva à verdadeira sabedoria,

⁷ Ninguém ignora que a cultura dominante atual é «cristofóbica». Muitos sentem-se constringidos com a referência às suas raízes cristãs. De facto, como que se apossou da cultura atual uma espécie de enorme complexo de Édipo, sem paralelismo na história. Na prática, advoga-se a «morte do pai», como nos ensinou Freud. Em nome da modernidade e da modernização, pugna-se por colocar o cristianismo fora da área social. Estou convencido, porém, que isto mais não representa que a atitude típica do adolescente que reclama a legítima autonomia. Quando a atual cultura adolescente atingir a maioridade na compreensão da liberdade e do verdadeiro progresso, voltará a compreensão e o apreço pelo papel do «pai», que é sempre diferente do filho, mas a quem se une numa relação única e insubstituível.

⁸ Terei presente algumas das ideias de C. ZUCCARO, *La morale Cristiana, fattore di educazione della persona*: Rivista di Teologia Morale 162 (2009) 183-189.

enquanto permuta de pontos de vista sobre a mesma realidade, sem a qual não se atinge a compreensão global dos fenómenos e das coisas. O verdadeiro humanismo passa por esta relação de abertura. E é nele que se dá a «geração» da pessoa, pois esta «faz-se» quando se ultrapassa a pura instintividade materialista e se entra no reino da convivialidade enriquecedora para todas as partes. É esta dimensão relacional que evita a asfixia da autonomia absoluta. A exaltação da subjetividade total conduz à morte por implosão.

Depois, a moral cristã ensina que todo o ato educativo é uma busca afincada da verdade. Há dois géneros de verdade: a superficial, que leva a julgar como infalíveis as ideias e cosmovisões que se possuem; e a profunda, fruto daquela investigação a que a relação com o outro me conduz. A primeira não passa de puro subjetivismo. Em muitos casos, de puro engano ou falsidade. Pode chegar ao erro mais crasso ou à sua imposição por meio da ditadura mais férrea, pois todas as ditaduras se apropriam de uma «partícula de verdade» para a impingirem como verdade total. A segunda, porém, para além de constituir expressão da maturidade humana, respeita e promove a identidade profunda e a verdadeira autonomia de cada pessoa. Psicologicamente, exprime e favorece o ato de pensar – exclusivo da espécie humana – enquanto tensão entre o confronto de ideias e a autonomia do juízo que leva à valorização dos elementos de verdade presentes numa e noutra parte dos dialogantes.

Em terceiro lugar, a moral cristã acentua a necessidade de educação para a capacidade de discernimento, sem renunciar à complexidade, e até por causa dela. De facto, se alguma nota ressalta do nosso mundo contemporâneo é a sua complexidade e seu pluralismo. É daqui que temos de partir. Se assim é, as propostas são necessariamente diferentes e podem até chegar a ser contraditórias. Daqui a necessária pergunta: todas as escolhas serão igualmente sensatas? Obviamente, não. Há que evitar escolhas unilaterais, redutoras e falsas. Particularmente nesta cultura ocidental, libertária e democrática, *“na vida moral, qualquer discernimento comporta uma decisão e qualquer decisão comporta uma rescisão, isto é, uma eliminação de possibilidades alternativas àquela assumida”*⁹. Ora, este discernimento seguido de rescisão não é tarefa fácil neste tempo de fragmentação que caracteriza a pós-modernidade. Daí a necessidade acrescida de

⁹ C. ZUCCARO, cit., p. 188.

uma instância ética portadora de uma sabedoria acumulada em gerações e gerações, como é o cristianismo, cuja solidez lhe concede segurança frente à dispersão das modas culturais fervilhantes, mas efémeras.

Gostava ainda de acentuar uma última tônica: o relevo que o cristianismo concede à força do exemplo. Ao propor a exemplaridade de comportamentos concretos – dos santos ou do protótipo último que é Jesus Cristo – relativiza o valor das prédicas fomentadoras das *«lavagens ao cérebro»*¹⁰ e desmascara as intimidações e os medos como algo de válido para a educação, pois a *«pão e pau»* só se amestram animais. Demonstra estima profunda por quem dá o bom exemplo, até porque sabe que, nestes tempos em que se quebraram as âncoras da amaragem à verdade, a socialização pode acontecer mais pelas maluqueiras do que pelo bem, devido à enorme força persuasiva dos meios de comunicação social. Pense-se na enorme atração dos ídolos do momento e do mundo superficial do cançonetismo, espetáculo ou beleza. Eis, pois, o que se reclama dos educadores, quaisquer que eles sejam: a força contagiante do bom exemplo e não a mera prédica estéril ou a imposição contraproducente.

6. A EMRC e a «ida às periferias»

No nº 46 da Exortação Apostólica a que nos reportamos, o Papa fala da *«Igreja em saída»*, *“uma Igreja de portas abertas”* para ir ao encontro dos outros e permitir que eles entrem no seu seio. Depois, especificou a direção da saída: fundamentalmente, ir às periferias da existência. E, a partir daí, esta expressão tornou-se imagem de marca do Papa Francisco. Já na homilia da Missa de encerramento da Jornada Mundial da Juventude, no Rio de Janeiro, ele havia interpelado os jovens para que se constituíssem missionários ou *«discípulos em missão»* com as palavras que, pela sua acutilância, se tornaram mote para toda a atividade apostólica: *“Vão, sem medo, para servir”*. E especificou as razões e os objetivos: sair da carapaça do nosso egoísmo para dar a todos testemunho do amor de Deus e, com Jesus Cristo, lavar os pés aos homens e mulheres do nosso tempo. E garantia: *“Seguindo estas três palavras, experimentarão que quem evangeliza é evangelizado, quem transmite a alegria da fé recebe mais alegria”*.

¹⁰ É curioso que, num passado recente, qualquer ditadorzeco da América Latina «instruía» o seu povo com discursos que chegavam às cinco, seis ou mais horas. E um deles, que saiu do poder por morte e era pródigo nestas arengas, chegou mesmo a obrigar todas as rádios e televisões do país a retransmitirem as suas lengalengas.

Com estas especificações, Francisco dava já sinais claros da direção da saída: o encontro com as diversas pobreza, quer as materiais, quer as espirituais. Há, pois, que calcorrear os becos e vielas mais obscuros das nossas cidades, onde se encontram as pessoas que vivem no deserto do abandono e das pobreza, para fazer que lá entre um raio de sol, sob a forma de pão ou de medicamento, de higiene ou de proximidade. Mas esse raio de sol também tem de entrar transfigurado na mensagem de Jesus sobre o sentido da vida, do amor humano, da família, da sociedade e dos vários âmbitos que a constituem. No nº 49 da mesma Exortação, Francisco insiste: *“Saíamos, saíamos para oferecer a todos a vida de Jesus Cristo! [...] Prefiro uma Igreja acidentada, ferida e enlameada por ter saído pelas estradas, a uma Igreja enferma pelo fechamento e a comodidade de se agarrar às próprias seguranças. [...] Se alguma coisa nos deve santamente inquietar e preocupar a nossa consciência é que haja tantos irmãos nossos que vivam sem a força, a luz e a consolação da amizade com Jesus Cristo, sem uma comunidade de fé que os acolha, sem um horizonte de sentido e de vida”*. A nível da pastoral da evangelização, repare-se, pois, nas três metas da «Igreja em saída»: amizade com Jesus Cristo, comunidade de acolhimento e horizonte de sentido para a vida. Eis todo um programa, incluindo a docência da EMRC.

De facto, se a saída missionária constitui o grande repto da atualidade para a vida da Igreja, também o é, logicamente, para o docente de EMRC. Até pelo seu estatuto dentro da Escola. Que um qualquer centro escolar ou um colégio católico sejam muito sensíveis à integração das minorias étnicas e tudo façam para promover a coesão social e para a obtenção de elevado rendimento, ainda que por intermédio de programas alternativos, é consensual. Mas que papel se reserva ao professor de Religião e Moral devido à dupla responsabilidade de também ele ser membro dessa comunidade educativa e, além disso, de pertencer a uma Igreja que se assemelha a um «hospital de campanha»? Ora, sem excluir as outras vertentes, creio que um dos maiores contributos a que está obrigado é o do combate à iletracia religiosa, cancro que já minou fortemente a sociedade moderna. Confirma-o o insuspeito Débray:

“A faculdade de aceder à globalização da experiência humana, inerente a todos os indivíduos dotados de razão, implica a luta contra o analfabetismo religioso e o estudo dos sistemas de crença existentes.

*Por isso, não se pode separar o princípio de laicidade e o estudo do facto religioso*¹¹.

Conclusão

Creio que esta “*luta contra o analfabetismo religioso*” constitui o grande fator da tal etapa prévia ao núcleo central da evangelização a que o Papa Francisco se refere. Analfabetismo religioso a combater nos alunos, por motivos óbvios, mas também entre os professores, pois uma parte muito significativa não se exime dela. Que fazem os professores de Moral para «alfabetizarem» religiosamente os seus colegas? Esta pré-evangelização é que, na minha perspetiva, constitui o tal “*novo discurso sobre a credibilidade do Evangelho*”. Como foi dito, este discurso deve apresentar várias vertentes: deve estar voltado para o saber, de modo que forneça os «códigos de reconhecimento» do acervo cultural ocidental; há de constituir um discurso ético que evite a desagregação da pessoa enquanto ser autoconsistente e relacional; e, inclusivamente, tem de ser um referencial de apelo ao discipulado, isto é, ao projeto de vida de intimidade com Jesus Cristo, sem ignorar a dimensão da oração e do culto.

Caros professores, permiti, então, que termine com as palavras de Bento XVI, em Madrid, nas Jornadas Mundiais da Juventude de 2011: “*Não guardéis Cristo para vós mesmos. Comunicai aos demais a alegria da vossa fé*”.

¹¹ R. DÉBRAY, *Id*, 518.

Dimensão profética da EMRC

A Escola, o Docente, o Educando

Sinais proféticos da EMRC

P. JOÃO LOURENÇO, OFM (*)

A presença da EMRC na 'Escola', enquanto instrumento e espaço de formação e educação, pode constituir um dos agentes mais fecundos de uma dinâmica profética na sociedade atual, já que aí, nessa ação e missão, se conjugam, de forma harmoniosa, três vetores fundamentais da identidade humana e cristã: a vida, a fé e a cultura. Cada um destes domínios contempla, por si mesmo e enquanto expressão dos valores próprios da identidade humana, uma componente profética que pode ser assumida e deve ser valorizada como mais-valia e como contributo que a EMRC dá e confere à sociedade. Vivendo nós hoje numa sociedade tão padronizada e uniformizada, a EMRC pode assumir no contexto da Escola uma dimensão profética, de interpelação, de desafio e de abertura ao futuro, contribuindo de forma clara para ajudar os sujeitos da educação a tornarem-se agentes ativos e dinâmicos numa sociedade cada vez menos empenhada na construção do seu próprio futuro. Creio que temos aqui um conjunto de desafios muito significativos; uns, que objetivamente o são, e outros, que podem resultar deste envolvimento profético de todos aqueles que estão em formação.

Colocada e anunciada, da minha parte, esta perspetiva, vamos agora desenvolver alguns tópicos que nos ajudam a refletir sobre o tema, tomando também como referência alguns elementos que me foram propostos e

(*) Doutor em Teologia pelo *Studium Biblicum Franciscanum*, Faculdade de Ciências Bíblicas e Arqueologia do "Pontifício Ateneu Antoniano", em Jerusalém. Professor Catedrático, área da Sagrada Escritura. Diretor da Faculdade de Teologia e Membro do Conselho Superior da Universidade Católica Portuguesa.

sugeridos (pelos organizadores deste fórum) para esta minha reflexão, além de outros que decorrem, com naturalidade, daquilo que é a minha área de formação e a minha sensibilidade eclesial, apesar de não conhecer com profundidade o espaço e todos os dinamismos da Escola de hoje, onde acontece a EMRC, assim como não dispor de todos os instrumentos com que temos de lidar no complexo contexto da educação hoje em Portugal. No entanto, apraz-me registar que, apesar dessa complexidade, não nos devemos deixar condicionar por ela, de modo a fazer com que a EMRC seja apenas e tão só mais uma entre as múltiplas disciplinas, nem condicionar as suas metodologias àquilo que é o padrão comum do ensino, nem mesmo limitar-nos a reproduzir aquilo que são as orientações e as propostas de uma certa 'canonicidade' reprodutiva que muitas vezes impera em serviços como este. Há na EMRC um conjunto de potencialidades que, estou certo, podem ter um eco profético num espaço e numa sociedade tão carecidas desses sinais, de que também os profetas de todos os tempos, mormente os bíblicos, se fizeram eco nos seus respetivos tempos e no seu contexto vivencial.

Apresentado então o enquadramento da minha intervenção (por estas minhas palavras), vou tentar refletir convosco sobre três tópicos:

1. O que é ser profeta a partir do testemunho dos profetas;
2. Como ser profeta hoje e como pode o docente de EMRC assumir uma missão profética?
3. Que interpelações e sinais proféticos podem ser criados pela EMRC?

Embora tenha formulado a questão desta forma, numa espécie de trilogia, na verdade, trata-se apenas e só de um mesmo tema, visto e apresentado a partir de três âmbitos complementares, de difícil separação, já que a escola (e o seu âmbito), a missão do docente e o conteúdo temático constituem em si, e por si, uma unidade inseparável.

1. O que é ser profeta

Para melhor situarmos o 'contributo profético' que a EMRC pode constituir e oferecer à Escola e à formação, importa lançar um olhar pelos profetas bíblicos, situá-los e compreender a força inovadora e renovadora da sua

mensagem e das propostas feitas à sociedade do seu tempo, situar cada um no seu contexto e no quadro da sua identidade específica.

Antes de mais, impõe-se dizer que não há um paradigma único do 'ser profeta'; cada um entra na história da salvação com a sua identidade específica, com o seu carisma, com a sua sensibilidade e na disponibilidade total da sua resposta ao chamamento de Deus. É dessa experiência profunda de rotura e de entrega que nasce um projeto novo para o anúncio e o testemunho da força e da dinâmica transformadoras de Palavra de Deus. Os profetas não são garantia de continuidade; pelo contrário, eles são erupção de uma novidade, a novidade que Deus quer introduzir na história. Dotados de uma sensibilidade única, e atentos aos sinais dos tempos e aos dinamismos da História, os profetas fizeram-se voz da Palavra que interpela e rasga horizontes no tempo, mostrando aos seus contemporâneos que o Deus em quem acreditam não se deixa aprisionar pelos interesses nem pelos limites do presente, já que é preciso olhar o futuro e é sempre com futuro que a Palavra se faz vida e esperança.

Neste sentido, podemos verificar que a presença profética na Sagrada Escritura, este modo e este carisma da revelação, não tinham como finalidade nem objetivo garantir qualquer forma de continuidade normativa ou de mera transmissão de uma herança religiosa já padronizada e constituída. O profeta, antes de mais, devia ser a expressão temporal, junto dos fiéis e num determinado contexto, daquilo que era a essência da fé no Deus único, no Deus libertador de Israel, fundando a sua mensagem numa interpretação e numa interpelação permanentes dessa experiência de amor e de aliança, firmadas entre Deus e o Povo Eleito. É aqui que radica a identidade específica da profecia. Não se trata de um processo de transmissão de modos, de fórmulas doutriniais ou de formas de vida, aliás bem definidas pelas tradições normativas de que, abundantemente, se ocupa a Escritura. Muitos são os textos e os corpos jurídicos que se ocupam disso. Não assim a Profecia.

Por isso, estabelecendo um paralelismo com a realidade eclesial e pastoral de hoje, e esta comparação vale o que vale, podemos dizer que ao profeta não lhe compete exercer uma missão que hoje diríamos catequética ou de transmissão de um determinado conjunto de normas e de verdades já constituídas como Cânon e património da fé bíblica. Isso era já transmitido e garantido pelos Órgãos próprios e celebrado no culto judaico, cuja função

principal, para além daquela de louvar e agradecer a Deus os dons recebidos, era também a de garantir a fidelidade à tradição recebida (a *traditio*), dando continuidade aos núcleos fundamentais da fé. Não era esta a tarefa da profecia nem a missão dos profetas em si. A profecia não se ocupava dos processos religiosos, querendo nós significar com isto que não lhe competia velar nem garantir a canonicidade dos procedimentos comportamentais ou de transmissão normativa dos conteúdos da revelação. É por isso que o profetismo bíblico nunca foi aceite na Escritura como uma profissão, mas antes um carisma; não era entendido como uma estrutura, mas sim como um dom; o exercício da sua missão nasce a partir da vocação e do envio que é confiado pelo próprio Deus àqueles a quem chama no próprio ato do seu chamamento. É assim que podemos constatar uma forte tensão e, por vezes até, rotura entre o exercício do carisma profético e as instituições normativas do povo de Israel, tais como o sacerdócio, a estrutura cultural do templo, o Sinédrio, a Sinagoga, as 'Escolas rabínicas' e outras. De igual modo, a escola, e dentro dela a EMRC, deve ser possibilidade e facilitadora desta erupção da novidade a que Deus nos convida.

2. O universo simbólico do 'profeta'

Do profeta, o que se espera dele é que seja capaz de dar forma e eco à Palavra recebida, interpelando o povo para o dinamismo da busca permanente de Deus, no confronto direto e contínuo entre os seus procedimentos e o constante desafio que Deus lhe faz para a vivência da santidade que lhe é proposta. Não compete aos profetas, nem estes assumiram tal tarefa, apresentar a codificação ética dos comportamentos. A ética profética passa pela santidade que é a busca constante de Deus e não por propostas acerca de paradigmas e padrões de comportamento. Mesmo quando alguns deles, sendo mais significativo o caso de Amós, se ocupam do mundo concreto em que vivem, se debruçam de forma intensa sobre a sociedade do seu tempo, e denunciam um sistema injusto que se perpetua, não o fazem em função duma ética assumida e padronizada; fazem-no sim em nome, e só em nome, da santidade do Deus que pela aliança se faz Pai e assume a causa de todos. 'Buscai o Senhor e vivereis', insistirá Amós quando interpela os seus concidadãos à conversão (Am 4,4-5); ou ainda 'Buscai o bem e não o mal, para que vivais e o Senhor, Deus do universo, estará convosco' (Am 5,14). E, logo em seguida, concretiza este apelo da seguinte forma: 'Detestai o mal, amai o bem, fazei reinar a justiça...' (Am 5,15).

Mais do que se ocupar dos códigos normativos, o que o profeta propõe é uma permanente atitude de busca e de procura de Deus, objetivo que se impõe e que confere à identidade profética uma dimensão que se alarga para além dos próprios princípios que lhe servem de suporte. Desta forma, como diz Georg Fohrer¹, os “profetas colocam em causa o velho modo de pensar e de viver” que caracterizava a fé de Israel, fundada numa espécie de permanente culpabilidade diante de Deus que em nada contribui para a renovação de uma aliança de comunhão e de amor, as únicas dinâmicas capazes de abrir um novo horizonte à nossa História.

É neste contexto e partindo deste enquadramento que facilmente compreendemos aquela análise que tantas vezes é feita e dita acerca dos profetas, como sendo um conjunto de pessoas “que se opõem à religião e à teologia tradicional” (tipo normativa), teologia essa que advogava para o judaísmo uma espécie de pré-garantia de salvação. Esta atitude e forma de pensar sempre encontraram a oposição da profecia, uma vez que isso representa um condicionalismo ao absoluto do amor, da gratuidade e da misericórdia de Deus. Para os profetas, o centro não estava na Lei nem nas certezas que a caracterizavam, mas sim no homem; não estava na norma, mas antes no coração; não estava em qualquer garantia prévia, mas na gratuidade de Deus. Tomando como exemplo disto algumas das palavras de dois dos mais notáveis profetas, aliás bem conhecidas e sempre presentes na liturgia, podemos constatar como esta é a grande novidade da mensagem profética, uma mensagem que se impõe nos nossos dias e que pode constituir um dos grandes objetivos da EMRC que importa ter sempre presente. Cito os textos de Jeremias e Ezequiel. Vejamos:

- **Jr 31,33:**

“Esta será a aliança que estabelecerei, depois destes dias, com a Casa de Israel – oráculo do Senhor: imprimirei a minha lei no seu íntimo e gravá-la-ei no seu coração. Serei o seu Deus e eles serão o meu povo”.

- **Ez 36,26:**

“Dar-vos-ei um coração novo e introduzirei em vós um espírito novo: arrancarei do vosso peito o coração de pedra e vos darei um coração novo”.

¹ G. FOHRER, *Storia della religione israelitica*, Paideia, Brescia, 1985, 307.

Tomando como referência estes textos naquilo que diz respeito ao contributo profético para a formação do Homem Bíblico e para a identidade do que deve ser a verdadeira fé, creio que podemos aqui incorporar aquilo que dizia o Papa João Paulo II, referindo-se à importância da Educação Moral e Religiosa: ela tem em vista formar personalidades juvenis, “ricas de interioridade, dotadas de força moral e abertas aos valores da justiça, da solidariedade e da paz, capazes de usar bem a liberdade”² pessoal. Podemos dizer que está aqui não só uma bela síntese daquilo que é a mensagem profética enquanto dinâmica de formação, mas também nos apercebemos que, a partir daqui, se abre um novo horizonte que nos desafia a fazer desta disciplina um instrumento para uma nova cultura religiosa que vá para além do meramente estabelecido e que abra uma nova dinâmica para recriar e reformar a sociedade. Será um pequeno e frágil instrumento, diremos nós. É verdade que será e pode mesmo confinar-se nos seus próprios limites, tal como uma gota de água fica confinada na imensidão do oceano. No entanto, nem mesmo aí se deve perder nem ignorar este testemunho profético, feito desafio para o nosso tempo: ajudar a **ser** de preferência face ao simples **saber**. O contributo dos profetas passa exatamente por esta nova dinâmica na ordem do **ser**, na construção de uma identidade própria; a EMRC pode ter aqui uma importante missão.

3. Como ser profeta hoje e como pode o docente de EMRC assumir essa missão profética?

Quando procuramos conhecer de perto os profetas bíblicos, logo nos apercebemos da singularidade de cada um, da especificidade da sua palavra, da pluralidade das suas mensagens e da diversidade que cada um deles assume na sua forma de olhar o mundo, de acolher os apelos de Deus e de exercer aquilo que Lhe é confiado: a missão. Isto permite-nos dizer, de uma forma genérica, embora não se trate de uma generalidade, que cada profeta é único e singular na sua relação com Deus. Não há uma forma nem um esquema para se ser profeta; não o havia no tempo bíblico, tal como não o há hoje, apesar de todos sabermos que há elementos que aproximam e configuram uma identidade específica na forma de viver a fé e de traduzir a sua identidade e o seu testemunho no mundo concreto em que vivem.

² Citação tomada de “Carta Pastoral Educação, Direito e Dever – missão nobre ao serviço de todos”, CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, Lisboa, 2002, publicada em *Pastoral Catequética – Revista de Catequese e Educação*, Ano 2 (maio-agosto 2006), p. 11.

Há, apesar dessa identidade singular de cada um deles, elementos que marcam a sua missão profética e que fazem deles as 'sentinelas' atentas e vigilantes das 'causas de Deus' e das 'inquietações dos Homens', dos homens do seu tempo. Uma das tarefas que o profeta enfrenta é exatamente esta de estabelecer uma harmonia entre estas dimensões sabendo, pela sua própria experiência de encanto e de intimidade com Deus, que estas duas esferas (causas de Deus e inquietações do Homem) constituem a essência da fé bíblica, ou seja, elas estão no centro da aliança. Apesar de não serem os 'guardiães' da Lei, responsáveis pelas normativas que decorrem de qualquer pacto, a aliança é para eles o clima em que se respira a fé e se partilha a própria experiência existencial num determinado espaço, face a circunstâncias históricas muito concretas a que urge dar uma resposta e para as quais há que encontrar um sentido. Por isso, a prioridade que cada um deles deixa transparecer nos seus oráculos é exatamente essa paixão por Deus e o imperativo da Sua presença na História dos homens, o seu saber ler e interpretar os 'sinais' que dão forma e continuidade à história. O profeta não vive 'indexado' à história do seu tempo; o seu horizonte vai para além dos limites do seu tempo e a ele compete alargar esses horizontes até ao infinito de Deus, num processo que faz da História o palco da salvação, ou seja, que faz da História o cenário onde acontece a aliança entre Deus e o homem, o povo eleito.

a) O que faz com que o profeta seja sinal?

O que mais nos encanta e seduz na literatura profética da Sagrada Escritura é a capacidade que cada profeta nos oferece na sua linguagem, nos gestos simbólicos e no seu testemunho a sua forma de nos falar de Deus e dos desafios que a fé nos propõe. Partindo da pluralidade das linguagens e da riqueza da simbólica bíblica, os profetas apresentam-nos uma mensagem que é, antes de mais, um convite à partilha e à comunhão que se traduzem numa vivência de encanto e de gratuidade. Não se trata de uma teoria nem de uma doutrina teorizada; ao contrário, estamos perante um testemunho que se partilha tomando como referência as interpelações e os desafios que a vida faz à fé. Partindo da vida e do contexto em que a vida acontece, das imagens e dos símbolos com que nos cruzamos no dia a dia, o profeta introduz-nos no desafio de nós mesmos em confronto com a fé e na sua busca incessante do Absoluto, numa espécie de nostalgia pela eternidade. Nesse sentido, importa ter sempre presente o contexto, o ambiente em que nos situamos, pois a fé nunca é uma realidade abstrata,

nem teórica, mas antes uma fé vivida, uma fé situada num contexto concreto, numa comunidade específica. Por isso, a comunicação profética faz-se sempre através de uma linguagem situada num determinado contexto e num determinado tempo. Para o testemunhar, basta que nos detenhamos naquilo a que poderemos designar como sendo os 'elementos relacionais' da linguagem profética que sempre procura interpelar em ordem à consolidação de uma relação que envolva o homem com o projeto de Deus e, ao mesmo tempo, seja também o testemunho de que Deus se envolve com o homem. Isso está bem presente nos diversos níveis relacionais que a palavra pode assumir e que são:

- **A Palavra chama.**

A resposta que o homem pode dar é a aceitação, ou seja, a vocação; o homem aceita o chamamento e responde à chamada, acolhendo esse chamamento e disponibiliza-se para a missão {eis alguns testemunhos: Vocação de Samuel (1 Sam 3); a vocação dos Profetas (Is 6,1-13; Jr 1,4-19; Am 7,14-15); a vocação dos Apóstolos (Mt 4,18s)}.

- **A Palavra ordena.**

A resposta é a disponibilidade; o homem abre-se à vontade de Deus e dos seus mensageiros, tornando-se ele arauto e mensageiro da Boa-Nova recebida (são os anúncios, quase imperativos do Novo Testamento, em que Jesus envia os discípulos em missão: ide e anunciai; ide e batizai, etc.).

- **A Palavra interpela.**

A resposta a essa dinâmica interpelativa é a conversão, a mudança de vida e de opções (Mt 4,19-22; Jo 13,12-17). Há como que um regresso às 'origens' dessa relação primordial de comunhão entre Deus e o homem.

Ser profeta hoje é dar eco a esta disponibilidade, acolhendo e deixando-se desafiar nesta gratuidade sempre desafiante e sempre interpelativa. Podemos dizer que o diálogo entre o crente de hoje e Deus passa sempre por esta capacidade de se deixar interpelar e de fazer da interpelação uma forma de ser e de estar no mundo. A recusa do conformismo e do 'já feito', foi um dos grandes testemunhos do profetismo e creio que continua a ser hoje uma das formas de melhor tornar consistente a fé cristã no mundo, a

melhor forma de definir a missão de alguém empenhado no mundo em ordem ao testemunho dos valores evangélicos. Hoje, tal como ontem o foram os profetas em tempos de crise, a EMRC pode ser um instrumento e uma forma de dar corpo a esse testemunho, sem com isso a transformar em catequese, mas sim, fazendo dela um espaço de encontro, de motivação vivencial e de desafio perante a vulgaridade de um tempo sem desafios e sem interpelações.

b) A Palavra de Deus como linguagem de amizade e de amor:

Tomando como referência as três funções da Palavra acima mencionadas (chamar, ordenar e interpelar), podemos dizer que a linguagem da 'amizade e do amor' é aquela que melhor explicita e traduz o alcance pleno dessas três funções, uma vez que é em clima de amor e de amizade que o crente estabelece uma relação plena com Deus em qualquer desses domínios.

Não constituindo a EMRC um processo de mera transmissão, não tendo como prioridade uma função de '*traditio*', podemos dizer que esse espaço pode ser um verdadeiro lugar para recriar uma linguagem que possa testemunhar essa novidade de Deus de que os profetas se fizeram eco e testemunho. Mas, mais importante que a linguagem são as atitudes formativas na forma de ser e estar na vida que a partir daí devem ser propostas. De entre elas, eu salientaria duas:

- a escuta e o discernimento.

De facto, aquilo que caracteriza a profecia bíblica é a capacidade dos seus agentes, os profetas, serem homens de 'escuta', de acolhimento, de uma escuta que acolhe os apelos de Deus e também os dos homens de cada tempo, de cada cultura e de todas as identidades sociais, de modo que essa escuta se torne numa grande força de envolvimento e motivação nas grandes causas sociais e humanas, de modo a aproximar os homens entre si e a torná-los sensíveis e comprometidos com os valores éticos e espirituais do Evangelho. Por isso, a partir da linguagem da amizade e do amor de que os profetas se tornaram paladinos, importa que nos abramos ao Deus das causas do amor e da fraternidade de que hoje devemos ser testemunhas.

Outra dimensão desta identidade profética diz respeito ao discernimento, ou seja, à capacidade e ao dom de interpelar as situações vivenciais, culturais, políticas e sociais em que nos situamos. Dos profetas aprendemos a não fazer de tais situações fins em si mesmas, mas apenas mediações que podem ou não situar-se dentro do plano de Deus, algo que a nossa sociedade hoje não sabe ou não consegue fazer. Neste contexto, a EMRC pode constituir uma ótima oportunidade em ordem a abrir os formandos para a própria contingência de cada situação, de modo a não fazer delas um fim em si mesmas. Como criar este ambiente, este envolvimento e esta sensibilidade? Como o fazer?

Eis a questão mais complexa e, quiçá, a mais desafiante também. No nosso quadro institucional nem sempre será fácil criar este ambiente, nem suscitar esta dinâmica, uma vez que as condicionantes jurídicas e institucionais são, muitas vezes, amarras difíceis de contornar. Todos o sabemos e todos temos consciência disso, mormente os próprios docentes que, num quadro legal que os condiciona, têm muitas vezes de recorrer ao engenho e à arte para superar essas situações. No entanto, e apesar disso, creio que podem ser dados passos para criar um ambiente adequado e uma nova identidade que permita situar a EMRC num contexto que seja sempre desafiante e motivador para todos os agentes envolvidos, desde logo a começar pela própria Escola, os destinatários (alunos) e o Docente.

4. Que interpelações proféticas pode assumir a EMRC?

Os processos formativos, seja qual for a fase de crescimento dos formandos em que eles acontecem (criança, adolescente ou jovem), envolvem sempre muitas variáveis, umas mais de índole pessoal e outras mais de envolvimento social e societário. Isto acontece no que diz respeito à fé – no processo da sua transmissão – tanto a nível da família como da comunidade (catequese), mas também acontece no espaço da escola, pois esta é uma das instituições que mais fortemente exerce uma influência social e societária naqueles que gravitam no seu espaço. É neste contexto que a EMRC pode assumir uma grande importância e, ao mesmo tempo, tornar-se um instrumento mobilizador e dinamizador em ordem à formação de uma identidade específica que deve estar inscrita nos seus objetivos. Se é verdade que isto acarreta para a EMRC uma grande responsabilidade, o que lhe confere uma identidade própria enquanto área temática de formação, também

importa ter presente que a EMRC contém em si virtualidades e potencialidades muito significativas, uma vez que permite aos formandos todo um universo de reflexão, de confronto e de capacitação em ordem ao futuro que vai muito para além do que é um mero saber ou de um conhecimento organizado e sistematizado acerca de qualquer domínio científico enquanto tal.

Assim, a EMRC pode facultar aos formandos toda uma experiência e uma dinâmica de reflexão e de envolvimento social, religioso e espiritual que hoje em dia muitas famílias já não são capazes de dar nem de possibilitar àqueles que as constituem. Não se trata de uma tarefa de substituição, já que não é possível substituir a missão e a dinâmica da família pela experiência da EMRC. Mais do que substituir, trata-se sim de criar a partir da EMRC um novo espaço de envolvimento, de reflexão e de partilha sobre valores e dinâmismos que, em muitas situações, não encontram ecos nas tradicionais formas de transmissão de comportamentos nem nos habituais fóruns de socialização da pessoa. As referências simbólicas que este espaço de reflexão, de partilha e de comunhão pode assumir emprestam assim uma nova motivação que pode constituir, no contexto atual, uma dinâmica profética, aberta aos valores da fé e também aos valores humanos e às grandes causas do nosso tempo. Assim, a EMRC constituirá uma espécie de 'palco' de escuta e de discernimento, capaz de constituir no ambiente escolar uma voz interpelante que desafia os comodismos e situacionismos tão característicos do período em que vivemos. Embora pareça secundário, este desafio é importante e necessário para o futuro da humanidade e também da Igreja, tentada tantas vezes e tão facilmente a acomodar-se e a pensar-se à mesma medida do mundo e do tempo histórico presente.

É por tudo isto que eu penso que à EMRC cabe uma missão profética, não tanto pelo que ensina, mas sim pelo espaço de reflexão, de partilha e de discernimento que pode constituir no quadro da Escola de hoje e pelo dinamismo que pode incutir a todos aqueles que se envolvem nesta dinâmica: Docentes e Alunos. Esta é certamente uma motivação acrescida que não deve ser descurada nem subestimada, mas sim valorizada como constituindo uma mais-valia para a nossa sociedade e para a Igreja.

Lugar da Cultura, lugar da Pessoa

GUILHERME D'OLIVEIRA MARTINS (*)

1. Em “Confissões” (Livro XI, capítulo XX), Agostinho de Hipona identifica três tempos: “Um presente das coisas passadas, um presente das coisas presentes, e um presente das coisas futuras. O presente das coisas passadas é a memória; o presente das coisas presentes é a vida, e o presente das coisas futuras é a espera”. Considera, assim, o doutor da Igreja que o passado e o futuro são figuras de linguagem que facilitam determinada referência de um tempo considerado, que já foi ou que virá a ser, mas que não é. A realidade existe apenas no presente, que é o “tempo em movimento”. E é a partir deste entendimento que uma concepção atual de património e de cultura deve abranger a compreensão dos três presentes, de modo que a memória seja revivida e respeitada, assumindo a relação que se estabelece entre as pessoas, a sociedade e a herança que recebem e que projetam no futuro.

2. O presente é fugaz, mas é real. O passado é inacessível e já não volta, enquanto a realidade do futuro é apenas potencial, já que ainda não podemos tê-la como efetiva, porque é incerta, não apenas no longo prazo, mas em cada momento que vai acontecendo. E é o mesmo Santo Agostinho a afirmar que “o tempo está na mente humana, tendo sido criado com o homem, que espera, considera e recorda” (cap. XXXIII). Esperar, considerar e recordar são componentes de qualquer atitude humana. E assim herança e memória têm de ser consideradas pelo valor que contêm, devendo ser defendidos e preservados em ligação direta com a vida. Não faz sentido encarar a memória como uma realidade congelada ou paralisada no tempo.

(*) Mestre em Ciências Jurídico-Económicas. Ministro da Educação (1999-2000). Presidente do Tribunal de Contas (2005-2015).

Daí as cautelas necessárias, que é sempre preciso ter. Para defender, proteger ou preservar um testemunho cultural temos de considerar o valor histórico e patrimonial, mas também a relação que a sociedade tem com esse elemento.

3. Estamos perante a lembrança presente das coisas passadas, a visão presente das coisas presentes e a esperança presente das coisas futuras. O contributo fundamental de Agostinho de Hipona foi, assim, na expressão de Paul Ricoeur, o de reduzir a extensão do tempo à extensão da alma, e o de ligar essa redução ao corte metodológico, que não cessa de se manifestar no coração tríplice do presente: entre o presente do futuro, o presente do passado e o presente do presente. Deste modo, se vê nascer e renascer a discordância da própria concordância entre os desígnios da espera, da atenção e da memória. Paul Ricoeur fala do “trabalho da memória”, que obriga a resistir às pulsões imediatistas e superficiais. A pertença saudável e a relação natural com a identidade e a herança obrigam a compreender o amor-próprio, mas também a criar espaço de afirmação e de racionalidade. Perante o risco das atitudes fanáticas, temos de estar de sobreaviso e impedir a criação de condições favoráveis à radicalização, desde a exclusão social até à intolerância cultural. A memória pode ser positiva ou negativa, pode reportar-se a um acontecimento pacífico e unificador, ou a um evento conflitual e violento. Na nossa relação com a História e com o património cultural somos obrigados a assumir a herança histórica no seu todo, envolvendo os aspetos positivos e negativos. Muitas vezes, na História remota, tudo se torna mais fácil, porque a memória é mais distante, mas quando se trata de acontecimentos recentes tudo se torna mais difícil. Outras vezes, acontecimentos remotos, ganham atualidade pela evolução dos circunstancialismos políticos.

4. O “dever de não esquecer” é extensível a todo o legado histórico. A memória do que nos antecedeu deve ser preservada. O valor do património cultural, material e imaterial, exige a aceitação da verdade dos acontecimentos, positivos e negativos, para que possamos ganhar em experiência, pelo “trabalho de memória”. Mas a verdade tem de ser caldeada com a capacidade de compreender. O “trabalho de memória” exige, por isso, o aceitar que as relações humanas obrigam ao compromisso. Afinal, o património corresponde a um conceito dinâmico, envolvendo o serviço (*múnus*) do que recebemos dos nossos antepassados (*patres*). O dever de respeito serve para não esquecer, mas também para tornar o mundo da vida

mais humano, capaz de compreender que há claros e escuros, há bem e mal, há ações positivas e erros. Uma identidade aberta tem, assim, de ser serena e sem cólera, mas não esquecida da verdade e da justiça.

5. Falar do lugar da cultura hoje, é compreender que não estamos perante um problema marginal no desenvolvimento humano, nem em face de um tema só de alguns. Referimo-nos à educação de qualidade, à investigação científica, à cooperação internacional e à avaliação exigente do que fazemos, bem como à defesa do património, da herança e da memória culturais, em ligação com a criação contemporânea. A cultura é uma realidade transversal, que não se dá bem com o isolamento e o sentimento de autossuficiência. Daí não bastarem as boas intenções nem os ingénuos desígnios. Os investimentos nas pessoas, para serem reprodutivos e terem efeitos em mais desenvolvimento, têm de se articular com as prioridades na criação e sustentabilidade dos recursos disponíveis, a começar no fator humano. Muitas vezes, generosas declarações nestes domínios não têm quaisquer efeitos na melhoria das sociedades.

6. Teremos de perceber que a educação visa formar cidadãos e pessoas (e não só profissionais), conscientes de que a aprendizagem é o verdadeiro fator de desenvolvimento. Daí a importância da articulação Escola / Família / Comunidade. Na escola, os professores são os profissionais da arte de educar; na família, estão os educadores naturais; na comunidade, está a ligação essencial da entreatajuda. E se nos referimos à arte de aprender mais e melhor, temos de a ligar à capacidade de responder aos desafios que nos são lançados pela economia e pela sociedade. Apenas poderemos contrariar o fatalismo do atraso se percebermos que uma sociedade culta tem de cuidar do que recebe das gerações passadas e de usar como modo de ação a abertura, o cosmopolitismo, a eficiência, a equidade e a justiça. Por isso, o lugar da cultura não se pode confundir com um ornamento ou um luxo, tem de estar implicado no contrato social, no projeto de desenvolvimento e na confiança. Temos, por isso, de lembrar dez palavras-chave que nos permitam alcançar uma sociedade culta, como pressuposto do desenvolvimento. E tais palavras são: liberdade, responsabilidade, confiança, coesão, património, herança, memória, relevância, desenvolvimento e democracia. Temos de recordar os ensinamentos de Lorde Keynes (lembrando os mecenas italianos do Renascimento), a defender a necessidade de criar meios duráveis, legítimos e independentes para evitar que a defesa do património e a criação artística ficassem dependentes de oscilações

eleitorais ou de gosto ou de meras vicissitudes do mercado – devendo estar submetidas a regras de serviço público e de interesse geral...

7. A liberdade é o patamar inicial para a definição do lugar da cultura, como sinal da autonomia criadora e da necessidade do reconhecimento da importância da tradição e da inovação. E, num tempo como aquele que vivemos, pleno de perigos e ameaças, só a capacidade inovadora e a adequação entre recursos disponíveis e necessidades a satisfazer podem preservar a liberdade e a autonomia pessoal como expressão da dignidade humana. Liberdade igual e igualdade livre, reciprocidade entre direitos e deveres, são elementos cruciais para que cultura e cidadania se completem naturalmente, com igual consideração e respeito por todos. A responsabilidade, enquanto capacidade para compreender os outros e para recusar a indiferença e para ter resposta relativamente a quem no-la solicita, surge como cuidado com o que é próprio e é comum. A atenção e o cuidado são fatores que permitem distinguir a cidadania ativa. A confiança é o elo agregador que articula o respeito pelo outro e a solidariedade, permitindo que a comunidade funcione, não fechada sobre si mesma, mas baseada no respeito pelas raízes herdadas e nos desafios lançados pelos desígnios futuros. A coesão é o corolário desse sentido comunitário, funcionando como fator de justiça distributiva e intergeracional e de convergência social. Encare-se a liberdade religiosa, magistralmente assumida pelo Concílio Vaticano II e pedra angular de uma cultura de direitos humanos. Etimologicamente, a palavra religião provém de «*religare*» e de «*relegere*», no sentido de articular e de refletir. Estamos perante o cerne da ligação entre a liberdade de consciência e o sentido de comunidade, entre autonomia e coesão.

8. O lugar da cultura não pode ser preservado se esse sentido de justiça contrariar o encontro e o diálogo, em nome da fragmentação e de uma conflitualidade desregulada. E, se referimos as raízes, temos de lembrar o património como salvaguarda do que somos e do que queremos ser, numa aceção dinâmica que envolve património material e imaterial e o valor acrescentado contemporâneo. Já a herança corresponde à preservação das diferenças e complementaridades, entendendo que a fidelidade histórica obriga à abertura e à compreensão – devendo, por exemplo, o respeito pelo legado da língua e da cultura (língua de várias culturas, cultura de várias línguas) ser uma exigência de qualidade, de rigor e de criatividade. A memória é a garantia de uma cultura viva, capaz de lembrar o que merece ser recordado e de recusar o ressentimento – contra a cegueira do imediato e o

perigo da indiferença. E, chegados à relevância, temos a recusa da mediocridade e a procura da capacidade para nos compararmos e para cooperarmos na qualidade. Temos, pois, de garantir que a cultura seja criadora de valor e, simultaneamente, capacidade de transformar a informação em conhecimento. Se recordarmos os melhores momentos da nossa história, verificamos que corresponderam a alianças que nos permitiram ser pioneiros e protagonistas.

9. O desenvolvimento humano é aprendizagem, mas também é inteligência crítica, para aproveitar o melhor possível as novas circunstâncias e a incerteza. A língua materna, o conhecimento cosmopolita de outras línguas e culturas, o sentido da História, a compreensão do tempo e do lugar, a cultura científica, a consciência crítica, o entendimento do método matemático ou do ritmo artístico ou poético, do número, da medida e da proporção, a força da criatividade e o diálogo entre diferentes culturas e religiões têm de ser valorizados. Por outro lado, a atenção e o cuidado devem funcionar como fatores de compreensão, de respeito mútuo e como sinais concretos de uma cultura de paz. E, assim, a democracia é uma marca decisiva, com todas as incertezas e imperfeições, a preservar numa sociedade culta. Estando sempre incompleta e sendo imperfeita por natureza, a democracia possui a virtualidade insuperável de se basear no pluralismo, nas diferenças e no respeito mútuo de todos. É a democracia, como pressuposto de uma cultura de paz e como realização de um Estado de direito e duma sociedade de direitos e deveres fundamentais, que permite colocar a cultura, a educação e a ciência como prioridades fundamentais da sociedade moderna.

10. A esta luz, o Papa Francisco em «*Evangelii Gaudium*», lembra-nos que Cristo abraça todo o ser humano e deseja que ninguém se perca. A igualdade e a diferença são faces da mesma moeda. Daí a importância essencial da fraternidade. Justiça e misericórdia associam-se. Como disse S. Tomás de Aquino: «a justiça e a misericórdia estão tão unidas que uma sustenta a outra. Justiça sem misericórdia é crueldade, misericórdia sem justiça é dissipação». A injustiça tem de ser contrariada pelo compromisso cristão. A idolatria tem de ceder lugar a um sentido humanista da dignidade humana. Deste modo, «o Senhor convida-nos a sermos jubilosos anunciadores desta mensagem de misericórdia e de esperança». Eis-nos perante as ideias libertadoras de atenção e de cuidado relativamente ao nosso próximo. Devemos enriquecer-nos uns nos outros, com a prática de

uma pobreza que se não confunda com a miséria e que signifique, na economia e na sociedade, sobriedade, adequação dos meios aos fins, utilização justa dos recursos disponíveis e salvaguarda do bem comum. Quando tanto se fala de saídas para a crise, percebamos as raízes desta – mais do que correr atrás do imediato, precisamos de saber lançar as redes ao mar. E é neste ponto que chegamos à referência universal da «dignidade da pessoa humana», denominador comum do respeito mútuo, da liberdade e da igualdade, dos direitos e dos deveres fundamentais, da igualdade e da diferença, da autonomia e da responsabilidade. O lugar da cultura refere-se às pessoas de carne e osso (como disse Unamuno), às suas alegrias e angústias, à sua capacidade de dar e de receber... O tempo em movimento permite entendermos o lugar da cultura como ponto de encontro da criação e da dignidade.

Manual escolar e transmissão cultural

ALFREDO TEIXEIRA (*)

O que é pensar o manual escolar enquanto veículo de transmissão cultural? Como observou Jan Assmann, a necessidade de tradição é documentável desde muito cedo, no processo de sociogênese. Os grupos humanos desenvolveram toda a espécie de recursos mnemotécnicos e sistemas de registo para facilitar o acesso posterior a algo de descoberto, produzido e adquirido¹. O manual escolar, enquanto «sistema social», conjunto de práticas e mediações, é um operador influente na transmissão e construção de mundividências. Não é por acaso que, nos sistemas educativos modernos, herdando as práticas do catecismo, se tornou lugar privilegiado de investimento e vigilância. Por isso, continua a ser um dos mais eloquentes testemunhos das diferentes culturas escolares e educativas. Obviamente, com a transformação das diferentes mediasferas, o seu papel sofre alterações e, sobretudo, vê frustrada qualquer expectativa de monopólio.

Transmissão cultural

Não podendo a indagação antropológica reduzir-se a uma etimologia, não deixa de ser eficaz, heurísticamente, dar atenção aos étimos latinos do termo «tradição»². *Tradere* refere-se a algo que se dá, se vende ou se deixa

(*) Doutor em Antropologia Política e Mestre em Teologia Sistemática. Professor Associado da Faculdade de Teologia da UCP, onde exerce atualmente os cargos de Diretor do Instituto Universitário de Ciências Religiosas e de Coordenador Executivo do Centro de Estudos de Religiões e Culturas. Autor do manual para a lecionação da Unidade Letiva 5 do Ensino Secundário, «A Religião como Modo de Habitar e Transformar o Mundo», disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, 2015.

¹ Cf. Jan ASSMANN – *Religión y memoria cultural: Diez estudios*. Buenos Aires: Lilmod, 15.

² Cf. Paul VALLIERE – «Tradition». In Mircea ELIADE (ed.), *The Encyclopedia of Religion* 13. Revised and updated version by Lindsay Jones. New York: Macmillan Reference USA, 2005, 9267-9281.

para alguém, um artefacto ou um bem espiritual, numa operação de mudança de proprietário – daí a necessidade de um contrato, de um acordo matrimonial, de um testamento, ou de uma ação de venda ou oferta. *Transmittere* põe em destaque o lugar do herdeiro – individual ou coletivo –, no quadro de uma ação de transmissão concreta.

Descobrem-se, assim, três elementos fulcrais na experiência da tradição. É necessário um suporte ou veículo – conhecimento, costume, ritual, convenção social, norma jurídica, fórmula, receita, etc. – que atravesse o tempo e os espaços numa trajetória entre o passado e o presente. Mas essa dimensão «material», «exterior», depende de dois atos humanos. O ato de transmitir e o ato de receber. Transmissão, receção, veículo ou suporte tecem esta modalidade de ação comunicativa e contextualizadora, pela qual os grupos humanos incorporam fragmentos da dotação cultural dos que os precederam, mobilizando-os para a construção da realidade.

A tradição organiza diacronicamente linhas de significação que são mobilizadas para a superação do abismo que seria a necessidade permanente de tudo recomeçar – por isso certos grupos, em tempos de mudança acelerada, podem endurecer ainda mais as suas referências a uma tradição. As noções de *tabula rasa* e de cultura são, assim, incomensuráveis. Mas também a ideia de que essa modalidade de comunicação possa subsistir como a transmissão de um corpo imóvel não se comprova na vida das culturas.

Estamos perto da noção teológica proposta por Louis-Marie Chauvet – a *tradition traditionnante*³ –, cuja perspectiva acentua a necessidade de um processo de recolocação e reeleição, para que um dado testemunho recebido faça, *hic et nunc*, a sua «prova de vida». Lluís Duch observa que o «fundamentalismo», como teoria geral, consiste, precisamente, na pretensão de afirmar o caráter a-histórico e não-hermenêutico do que é legado e recebido⁴.

Essa recolocação e essa reeleição implicam as competências interpretativas humanas. O «conflito das interpretações» e o «conflito das transmissões», são fenómenos contíguos. A tradição não exclui o conflito porque o seu interior é polifónico. Em cada momento, esse tecer da cultura por meio da transmissão e da receção, privilegiam-se determinadas vozes,

³ Cf. Louis-Marie CHAUVET – «La notion de *tradition*». La Maison-Dieu 178 (1989) 7-46.

⁴ Cf. L. DUCH – *Religión y comunicación*, 64.

modulações e recordações. A construção da continuidade das tradições é, como observou Gadamer, uma operação marcada pela parcialidade⁵.

Os processos de transmissão têm uma complexidade maior, quando comparados com os fluxos informacionais. Na tentativa de afinação terminológica, Debray descreve e categoriza «transmissão» a partir de três planos: material, diacrónico e político.

- *Material*⁶. A transmissão cultural incarna num conjunto vasto de veículos, de agentes materiais, de atores, que tornam o processo como que uma *mise en scène*, um complexo simbólico materializado⁷. Esse complexo não se reduz aos ditos e escritos. Inclui as narrativas hagiográficas, as palavras cristalizadas do passado, as imagens móveis e imóveis, os lugares, os itinerários, os ritos. A manutenção de linhagens espirituais depende da contínua reciclagem destas marcas e gestos que transportam as ideias – o mediólogo interessa-se tanto pelos meios de transporte como pelos mitos de origem, interessam-lhe mais os «missionários» que a «doutrina».
- *Diacrónico*⁸. Se a comunicação transporta no espaço, a transmissão transporta no tempo⁹. A comunicação é sincronizante, é uma trama, um fluxo. A transmissão é diacrónica, é um relevo e, sendo uma trama, é um drama: liga os vivos e os mortos, a presença e a ausência, o presente ao passado e ao futuro, ou seja, organiza o património. Religião, arte ou ideologia, todos os sistemas simbólicos que visam ultrapassar o efémero se alimentam de processos de transmissão cujo efeito mais visível se resume na ação de prolongar, fazer perdurar, salvaguardar¹⁰.
- *Político*¹¹. A comunicação tem um horizonte individualista, binário, bem presente na matriz «emissor/recetor» – um jornalista comunica, um professor transmite; um notário regula as sucessões, um sacerdote

⁵ Cf. H.-G. GADAMER – *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Trad. del alemán [1960]. Salamanca: Sígueme, 1977, 353.

⁶ Cf. R. DEBRAY – *Transmettre*, 15s.

⁷ Cf. *Ibidem*, 16.

⁸ Cf. *Ibidem*, 17-19.

⁹ Cf. R. DEBRAY & C. GEFFRÉ – *Avec ou sans Dieu?* 38.

¹⁰ Cf. R. DEBRAY – *Transmettre*, 18.

¹¹ Cf. *Ibidem*, 19-22.

assegura uma tradição. O canal que une os que emitem e os que recebem não se reduz a um fenómeno físico (ondas sonoras, sinais elétricos, etc.), nem a um dispositivo industrial (rádio, televisão, computador, etc.). A transmissão junta-lhe um organigrama, dando ao suporte técnico uma personalidade moral. A transmissão inclui factos de comunicação, mas o inverso pode não verificar-se. A vida pode perpetuar-se por instinto, a cultura necessita de projeto. A transmissão requer, assim, a competência estratégica: fazer alianças, testemunhar, incluir/excluir, hierarquizar, ordenar, classificar, arquivar, etc. É por isso que a transmissão se exprime no campo simbólico do político, uma vez que resume em si os processos necessários à preservação da experiência do «nós» na sua razão de ser e esperar¹².

A história moderna e contemporânea do manual escolar descobre, neste dispositivo, um rasto decisivo para a caracterização dos processos de transmissão cultural. Seja o universo-pátria etnocentrado dos manuais do Estado Novo, seja o pluriverso fragmentado e globalizado dos atuais manuais, é sempre possível identificar o que é determinante no mundo que se quer transmitir. Nem sempre os agentes nas instituições do campo educativo têm disponibilidade para pensar a partir desta ótica, reduzindo-se ao plano da gestão de aprendizagens, ou a conjugação ensino-aprendizagem (em alguns contextos nacionais a formação universitária mais especializada, neste domínio, é explicitamente uma engenharia – a engenharia da educação).

Referindo-me, de forma mais próxima, ao manual escolar – no quadro da problemática da transmissão cultural –, gostava de, neste contexto, apontar para quatro vias, sendo que cada uma poderia ser o lugar próprio deste breve ensaio. Mas gostaria, no presente contexto de usar um registo mais polifónico, sabendo que, em cada uma dessas vias não se poderá sair da porta de entrada.

O manual escolar como sistema social

O manual escolar pode ser visto como o centro de um sistema social. A perspetiva sociológica renuncia a uma visão que o considerasse um objeto

¹² Cf. R. DEBRAY – *Transmettre*, 21.

inerte. Ele é o centro de conjunto de dinâmicas individuais e coletivas, constituindo uma rede comunicativa. Neste sentido ele articula-se com um determinado sistema social. Guy Rocher propõe-nos uma visão articulada da rede social que dá corpo ao manual escolar¹³.

- a) O primeiro campo é constituído pelos atores e ações que produzem o manual escolar. Autores, ilustradores, *designers*, redatores, revisores, peritos, todos se envolvem numa cadeia de cooperação complexa – desde o manual básico ao manual universitário. Quer trabalhem de forma mais isolada ou num quadro vinculadamente cooperativo, não deixam de se inserir numa cadeia de «gestação» conceptual e material. Enquanto portador de conhecimentos, o manual convoca os atores das disciplinas de saber envolvidas, eles próprios articulados num subsistema onde se descobrem paradigmas dominantes, dinamismos minoritários de resistência, paradigmas emergentes, consensos e dissensos. Esta rede, particularmente determinante nas lógicas de conceptualização, exige, no entanto, a identificação dos veículos tidos por pedagogicamente eficazes. O manual, sob o ponto de vista mediológico, na sua materialidade e exterioridade, é o substrato que permite a legibilidade de todo esse trabalho conceptual.
- b) Articulando-se com o subsistema de produção, a editora tem uma particular responsabilidade pela estrutura material. Para além do papel de coordenação das competências e interesses envolvidos, gerindo compromissos (no sentido político de negociação) e afinando objetivos, a casa editorial é responsável pela circulação do manual escolar no seu mercado próprio.
- c) Do campo da estratégia, próprio dos produtores, passamos ao campo da tática, próprio dos utilizadores – o professor e o aluno nas suas «artes de fazer». É este subsistema que dá vida ao manual. Em sala de aula e fora dela, individualmente, em grupo, como consulta, enquanto repositório documental, como organizador de aprendizagens, manual comprado, emprestado ou doado, de consumo rápido ou vivido na duração, entre vários utilizadores – as diferentes utilizações do manual descrevem o

¹³ Cf. Guy ROCHER – «Le manuel scolaire et les mutations sociales». In Monique Lebrun (dir.) *Le manuel scolaire: d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Presses Universitaires du Québec, 2007, 13-24.

seu habitat. Este subsistema inclui os pais, ou mais amplamente a família, na medida em que a utilização do manual no espaço doméstico ocorre frequentemente com supervisão parental. Os pais, para além do seu papel de adquiridores, são, por vezes, os últimos na cadeia de «certificação» do manual escolar, mesmo se, no plano estratégico da produção, possam ser um elo esquecido.

- d) Importa considerar ainda o campo dos reguladores. Em razão da sua centralidade no sistema educativo, o manual escolar pode ser objeto de diversos processos legislativos. Na medida em que a educação se tornou um bem público, há que contar com as formas de regulação próprias das políticas educativas, bem como a legislação mais ampla ligada ao Direito de educação. No passado, este poder foi muito estatizado – a participação das comunidades religiosas neste processo é, nos sistemas democráticos, uma manifestação da liberdade de ensino. No plano da regulação, alguns Estados têm orientações inclusivistas que visam a superação de preconceitos e assimetrias, bem como a ultrapassagem de certas «invisibilidades» sociais. Visam essas orientações a limitação da reprodução de certos estereótipos e a promoção de uma ampla representatividade das diferenças que descrevem as sociedades.

Este, como qualquer sistema ou subsistema social, subsiste no quadro de tensões e conflitos. Assim, os processos de produção e a receção de manuais escolares podem tornar-se o lugar de conflito em razão de diversas clivagens. Entre outras, as divergências que se exprimem no interior dos campos de saber, as clivagens quanto aos modelos pedagógicos, as tensões entre família e escola, as disparidades provocadas pela existência de novos suportes comunicacionais, tantas vezes concorrenciais, etc. No quadro desta teoria dos sistemas, é necessário não perder de vista que cada sistema só é compreensível se tivermos em conta o seu ambiente. Esta relação entre o sistema e o seu ambiente pode exprimir-se num intervalo de grande variabilidade. Por exemplo, o intervalo entre a situação em que o manual escolar é o único livro no espaço doméstico e o contexto em que a família dispõe de um capital pericial que põe em causa o próprio manual. Neste contexto, o manual escolar é, frequentemente, uma oportunidade de aproximação entre mundos referenciais diferentes, resolvida em direções diversas: o concordismo, a polémica, a apologia, o diálogo, etc.

O manual escolar enquanto «mise en scène»

Do plano macroscópico anterior, passamos à possibilidade de uma microscopia da vida social do manual escolar. Não abundam os estudos etnográficos em contextos em que as crianças e os adolescentes têm um particular protagonismo – não só pelas dificuldades próprias que os protocolos de autorização podem criar, mas também pelas dificuldades epistemológicas que decorrem do facto de ser preponderante um olhar clínico sobre estes contextos, negando a possibilidade de uma aproximação à infância e adolescência enquanto mundos sociais¹⁴.

Penso que será particularmente fecunda a revisitação dos resultados da pesquisa de Elsie Rockwell, antropóloga que se interessou pelo estudo das culturas escolares, nomeadamente no México, tendo o manual escolar – enquanto manual praticado – como objeto privilegiado. Essas «artes de fazer» são um importante lugar de compreensão das dinâmicas que descrevem as culturas da oralidade e da escrita, universos que se implicam de forma complexa nos dispositivos escolares¹⁵.

Elsie Rockwell observou que, a partir da década de 70, os manuais tenderam, no México, a privilegiar modelos de construção que facilitassem a comunicação direta com os alunos, diminuindo a necessidade da intervenção do professor, no que à lecionação diz respeito. Abundam, por isso, estratégias redacionais que tornam o aluno interlocutor direto, ou enredos que o visam implicar, supondo uma dramática da comunicação pedagógica – em alguns casos, rasto de modelos instrutivos muito vulgarizados no passado, como os «diálogos» ou as exposições segundo o método «pergunta/resposta». Particularmente interessada nas práticas, a antropóloga narra a sua experiência de observação, em 1979, numa escola rural, na localidade de Tlaxcala, no contexto de uma aula de Ciências Naturais.

¹⁴ Cf. M. Elizabeth GRAUE & Daniel J. WALSH – *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003; Ana Nunes de ALMEIDA – *Para uma sociologia da infância: jogos de olhares, pistas para a investigação*. Lisboa: ICS, 2009.

¹⁵ Cf. Elsie ROCKWELL, «La lecture scolaire comme pratique culturelle: concepts pour l'étude de l'usage des manuels». *Education et sociétés*, 17:1 (2006), 29-48; Idem (coord.). *La escuela cotidiana*, México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

Tratava-se de um manual que permitia ir além dos modelos de sistematização informativa mais habituais, permitindo a combinação de recursos múltiplos – perguntas, contos, observação de ilustrações, programação de experiências, etc. – e exigindo do professor uma *mise en scène* do manual. Esta lição pretendia responder à pergunta «Como se estuda a natureza?». A etnografia da sala de aula, que nos oferece Elsie Rockwell, descreve-nos a professora na sua qualidade de actante inserida numa dramática de aprendizagens, onde a leitura em voz alta (e a várias vozes), a pergunta, o gesto, a interpretação visual se articulam numa grelha de variações. No centro da lição, está um conto de origem hindu, cujo enredo põe em cena os equívocos de um grupo de cegos quanto à descrição de um elefante. Assim, a lição descreve um grupo de alunos em excursão com o seu professor, procurando, à noite, identificar a origem de um forte som produzido no interior da floresta. Sem luz (a cegueira), a exploração táctil da fonte desse som conduz a observações díspares. Os que tocam os membros do elefante veem uma árvore de tronco encorpado; os que sentem a deslocação de ar provocada pelas grandes orelhas imaginam uma ave de grande porte; os que tocam a tromba pressentem o perigo de um réptil suspenso numa árvore. A lição visa mostrar a necessidade da cooperação e das múltiplas observações para o conhecimento da natureza – apenas a reunião das percepções fragmentadas se aproxima, com rigor, do real.

O registo etnográfico mostra como esta professora transforma em narrativa um texto escrito (que poderia ter sido lido em silêncio ou em voz alta, eventualmente copiado), explorando todas as possibilidades de os alunos se tornarem, com ela, actantes. Em tal contexto, as culturas da oralidade, da escrita e da visualidade articularam-se numa *mise en scène* a que não acedemos apenas a partir de um protocolo de leitura do manual escolar.

Apesar da sua importância pragmática, esta atenção ao manual praticado não é uma qualidade suficientemente distribuída nos diferentes registos que descrevem o sistema social «manual escolar». São raros os observatórios de práticas. De alguma forma, pensar e produzir um manual deveria exigir também a constituição de metodologias que permitissem compreender os modos de o praticar.

Manual escolar e medições culturais

Este eixo de reflexão é particularmente pertinente no terreno das práticas educativas que descrevem a disciplina de EMRC. Boa parte das explicações acerca da presença de uma educação moral e religiosa na escola encontra-se bloqueada pelos enredos das teorias da laicidade e da liberdade religiosa. No entanto, o manual escolar, enquanto projetado e praticado, implica de forma muito facilitadora uma reflexão acerca do papel das mediações culturais nos processos educativos. Se ultrapassarmos as concepções que circunscrevem a escola no plano da gestão de saberes autónomos e disciplinados, muitos lugares intersticiais subsistem. Na medida em que a escola se dinamize no plano de uma comunidade educativa, a memória cristã poderá ter um lugar similar ao que experimenta no meio social mais amplo. Ou seja, sem monopólios e sem dissolução das singularidades, participa no jogo comunicativo da construção do sentido para a vida individual e coletiva, e contribui para uma melhor compreensão dos valores estruturantes de alguns dos mais importantes consensos – tal património axiológico tem uma particular relação com a memória cristã nestas sociedades herdeiras da cristandade. Paul Ricoeur interessou-se por pensar os horizontes de possibilidade da não contradição entre a universalidade ética e a particularidade religiosa. A prática da justiça, por exemplo, enquanto ação e sentido, terá diferenças a partir de identidades religiosas diferentes. Mas isso não impede a possibilidade de partilhar tal valor na cena pública. Por outro lado, a ancoragem numa narrativa religiosa pode fornecer mais um contexto de enraizamento de tal valor, resistindo às possibilidades de erosão e manipulação. Um manual de EMRC, de um modo diferente – se compararmos com um catecismo –, tem de dar resposta a este desafio de aproximar o universal e o particular.

Seguindo esta via ricœuriana, Jean-Paul Laurent recorre a um dos mais importantes substratos, judaico e cristão, da história da hermenêutica: a diferenciação entre «sentido literal» e «sentido figurado». Esta distinção não deve ser confundida com o seu uso corrente. Este sentido «figurado» tem de entender-se no contexto das primeiras hermenêuticas teológicas cristãs (*figura/typos*, enquanto modelo). Sabemos que as primeiras gerações de cristãos empreenderam uma odisséia interpretativa, na qual o «testamento» recebido é relido a partir da experiência do movimento de Jesus e da experiência das Igrejas. Esta leitura cristológica enraíza-se numa dupla convicção: o Antigo Testamento anuncia a vinda de Jesus Cristo e apenas

este realiza plenamente as promessas de Deus a Israel. Este é o núcleo de um movimento interpretativo, qualificado de «tipológico», que procura descobrir no Antigo Testamento figuras/modelos (*typoi*) que autentiquem o conhecimento que se tem do «evangelho» de Jesus. A proposta de Jean-Paul Laurent estrutura-se metodologicamente num ritmo ternário: figuração, configuração, transfiguração.

- a) A «(pre)figuração» diz respeito à capacidade de assinalar e promover nos espaços educativos as atitudes, ações, saberes, projetos, formas de organização que, no seu sentido moral, possam figurar o «evangelho» de Jesus Cristo. Estamos no registo em que se procura o contributo específico da figuração evangélica para a vivência e promoção dos valores humanizantes, sobre os quais é necessário construir consensos fundamentais.
- b) A «configuração» é a organização coerente das figuras. Ultrapassando o risco de as figuras do «evangelho» cristão permanecerem intraduzíveis (a justiça, a hospitalidade, a partilha, o perdão, o cuidado do mais fraco), o impulso da configuração procurará estabelecer nexos com as formas de organização e dinamização do terreno educativo enquanto espaço habitado. No processo de «configuração», descobre-se que no projeto de uma instituição educativa, não abdicando da sua autonomia, podem «figurar» os valores evangélicos e, por sua vez, essa memória pode ser mobilizada como instância crítica.
- c) A «transfiguração» diz respeito à possibilidade de passar explicitamente do «sentido literal» ao «sentido figurado», ao reconhecimento da força transformadora da mensagem evangélica. Na ótica de J.-P. Laurent este é o momento que implica, prioritariamente, os indivíduos na sua disponibilidade face à proposição da fé cristã, e na adesão a um modo específico de compreensão de si e do mundo. Numa linguagem mais direta, este seria o momento propriamente evangelizador daquele processo ternário.

Este momento é, certamente, o mais difícil de imaginar em sistemas educativos onde os espaços escolares são vistos como dispositivos de laicidade, seja no sentido da neutralidade religiosa, seja sob a forma de uma laicidade mediadora. Este momento da proposta de J.-P. Laurent só poderá ter alguma eficácia na medida em que, a partir do terreno educativo,

com as suas lógicas de ação autónomas, se possam estabelecer conexões que facilitem, na liberdade, o encontro com a própria comunidade portadora da memória cristã. De outra forma, estaríamos a pensar nas instituições educativas como instituições totais, onde o processo de transmissão teria de ocorrer, necessariamente, em todas as suas dimensões, correndo o risco de construir processos de identificação de tipo integralista. O risco oposto transcreve-se em modelos educativos reduzidos ao plano da identificação de menores denominadores comuns.

Neste registo de indagação, André Fossion apela a uma nova teodiceia, onde Deus se descobre não como uma necessidade que se impõe, totalizando um sistema fechado, mas onde se pode propor como desejável¹⁶. Nesta via interpretativa renuncia-se ao naturalismo educativo (a educação como desenvolvimento espontâneo) e dá-se prioridade a uma perspetiva humanista, na qual o encontro com a alteridade das tradições desempenha um papel insubstituível no desenvolvimento pessoal.

Nestes contextos escolares a proposta cristã não pode pois alienar-se desta dinâmica de busca de sentido, respondendo à necessidade de organizar o contacto e o confronto do adolescente com diferentes tradições culturais – religiosas, filantrópicas, humanistas, etc. Tal direção exige que os dispositivos didáticos, como o manual escolar, mobilizem as competências simbólicas do professor, no sentido etimológico do termo (*symbalein*): reunir, criar laços, aliar, criar sentido reunindo o que estava separado. A partir desta perspetiva, o processo de «configuração», como descrito por J.-P. Laurent deveria interiorizar esta direção: a possibilidade de descoberta do trabalho cultural do cristianismo no processo histórico de construção dos sentidos humanizantes partilhados, hoje, nas nossas sociedades. Essa descoberta é uma forma de aceder à memória cultural, mas também, uma modalidade de resistência face a concepções «exculturalizantes» da memória cristã. Particularmente, nos espaços educativos, a proposição e transmissão da memória cristã mobiliza as aptidões para a leitura inculturada do cristianismo e as competências para continuar a sua tradução – antes de mais na cultura das novas adolescências.

¹⁶ Cf. André FOSSION – *Dieu désirable: proposition de la foi et initiation*. Montréal: Novalis, Bruxelles: Lumen Vitae, 67-183; 197-213.

O nº 53 da constituição *Gaudium et Spes* enuncia uma «teoria» da cultura que pode estimular lógicas de ação, em contextos educativos, que superem a clivagem entre as abordagens «cultural» e «confessante» da memória cristã:

É próprio da pessoa humana necessitar da cultura, isto é, de desenvolver os bens e valores da natureza, para chegar a uma autêntica e plena realização. Por isso, sempre que se trata da vida humana, natureza e cultura encontram-se intimamente ligadas.

A palavra «cultura» indica, em geral, todas as coisas por meio das quais o Homem apura e desenvolve as múltiplas capacidades do seu espírito e do seu corpo; se esforça por dominar, pelo estudo e pelo trabalho, o próprio mundo; torna mais humana, com o progresso dos costumes e das instituições, a vida social, quer na família quer na comunidade civil; e, finalmente, no decorrer do tempo, exprime, comunica aos outros e conserva nas suas obras, para que sejam de proveito a muitos e até à inteira humanidade, as suas grandes experiências espirituais e as suas aspirações.

Daqui se segue que a cultura humana implica necessariamente um aspeto histórico e social e que o termo cultura assume frequentemente um sentido sociológico e etnológico. É neste sentido que se fala da pluralidade das culturas. Com efeito, diferentes modos de usar das coisas, de trabalhar e de se exprimir, de praticar a religião e de formar os costumes, de estabelecer leis e instituições jurídicas, de desenvolver as ciências e as artes e de cultivar a beleza, dão origem a diferentes estilos de vida e diversas escalas de valores. E assim, a partir dos usos tradicionais, se constitui o património de cada comunidade humana. Define-se também por este modo o meio histórico determinado no qual se integra o Homem, raça ou época, e do qual tira os bens necessários para a promoção da civilização» (GS, 53).

Este modelo procura ultrapassar a dialética natureza-cultura ou corpo-espírito, vendo estas duas dimensões como uma unidade nos itinerários de «humanização». Os dois primeiros momentos da argumentação recorrem ainda à herança das linguagens dualistas, elegendo a cultura como o lugar de superação dessa dialética. Mas num terceiro momento, o texto conciliar aproxima-se de uma caracterização que pode ser muito esclarecedora para

o problema teológico que foi aqui esboçado. Detendo-se sobre o recorte histórico e social da noção de cultura, o texto valoriza quer a sua dimensão irredutivelmente plural, quer a sua explicitação enquanto património. Ora na medida em que a memória cristã, a partir do impulso «incarnacional», se traduziu de forma plural nas culturas (não sem tensões e acomodações), a descoberta dessas traduções, ou dessas formas de enraizamento, não é algo extrínseco ou acidental. Trata-se de descobrir ou reconhecer a espessura própria da memória cristã enquanto dinamismo cultural.

Esta ordem de grandeza não concorre ou hostiliza, necessariamente, a dimensão «confessante». Mas é necessário compreender, que a aproximação do cristianismo como inculturação – nessa dupla dimensão de enraizamento e busca do universal – pode ser, nos espaços educativos, um momento autónomo, mesmo se se mantém aberto à correlação, na direção de outras dimensões da experiência crente e do acontecimento cristão.

Epílogo

No que diz respeito ao manual escolar, no contexto de EMRC, é necessário sublinhar que a tradição cristã abre para um enorme campo de possibilidades a partir de dois recursos fundamentais – por um lado a dimensão de historicidade que descreve a revelação cristã, por outro, a narratividade que caracteriza, em grande medida, os rastos e veículos dessa revelação. O projeto teológico de Bernard Sesboüe conta-se entre os que mais se comprometem com a estrutura narrativa da mensagem salvífica cristã¹⁷. Tornando explícita a influência de um outro teólogo biblista, Paul Beauchamp, Sesboüe tece uma ampla trama de afinidades entre a «história da salvação» e a narratividade, começando por observar que todas as formas de representação da historicidade da experiência humana – história universal, história dos povos e nações, histórias pessoais – nos colocam perante o apelo da narrativa¹⁸. O relato tem a particularidade de, por um lado, implicar o jogo das liberdades, por outro, dar tanta importância aos enunciados quanto à enunciação. O relato implica o Eu e o Tu dialogantes e o Eles, de quem se fala. Ecoa a perspetiva de revelação explorada por Paul Ricœur. O filósofo

¹⁷ Cf. Bernard SESBOÜÉ – *Jésus-Christ, l'unique médiateur: Essai sur la rédemption et le salut*, II. *Les récits du salut: Propositions de sotériologie narrative*. Paris : Desclée, 1991.

¹⁸ Cf. *Ibidem*, 17s.

estabelece uma particular articulação entre o *credo* de Israel, enquanto narrativa, e a própria estrutura da revelação bíblica e cristã. A confissão de fé narra a ação gratificante de Deus dando um determinado sentido às sagas, tradições e relatos recolhidos¹⁹. Assim, para Ricœur, a confissão de fé que se exprime biblicamente é inseparável das formas discursivas, de uma estrutura narrativa. Ou seja, neste caso existe uma afinidade entre as formas de discurso e as modalidades de confissão de fé²⁰. No caso da narrativa evangélica, o efeito «parabólico» consiste, precisamente, num modelo narrativo que pretende ter um efeito persuasivo nos seus auditores, mas deixando-lhes o espaço da liberdade²¹.

É a partir destes pressupostos que Sesboüé pensa a correlação entre «história da salvação» e a nossa própria história, refletindo teologicamente sobre a exigência de uma narrativa salvífica que se cruze com as nossas próprias narrativas, porque só assim estas se perceberão implicadas. Enquanto narrativa, a «história da salvação» apresenta-se sob o duplo movimento de apelo e resposta. É, por isso, o relato de um (re)encontro, ou seja, de uma aliança, com todos os ingredientes que lhe são próprios: preparação, celebração, rutura, infidelidade, arrependimento, renovação²².

A narrativa enquanto memória apela à necessidade de mostrar como se lhe dá corpo hoje, quais são os seus atuais «cenários» – possibilidades de transação entre a dimensão cultural e a dimensão confessante. O método da correlação ajuda a perceber como pode o próprio adolescente, na vida enquanto narrativa, implicar-se nesta história. O modelo teológico explorado por Sesboüé visa, assim, ultrapassar uma conceção de «doutrina» em que se fica pelo exterior da verdade. A narrativa dá origem, necessariamente, à interpretação e à formulação de conceitos, mas o corpo doutrinal que aí se constrói não pode emancipar-se da narrativa²³.

¹⁹ Cf. Paul RICŒUR – «Herméneutique de l'idée de révélation». P. RICŒUR et al., *La Révélation*. Bruxelles: Éd. des Facultés Universitaires de Saint-Louis, 1977, 15-54.

²⁰ Cf. Paul RICŒUR – *Du texte à l'action: Essais d'herméneutique* II. Paris: Seuil, 1986, 120.

²¹ Cf. B. SESBOÜÉ – *Jésus-Christ* II, 17-18.

²² Cf. *Ibidem*, 22.

²³ Cf. *Ibidem*, 27-31.

A narrativa permite devolver à proposição crente a sua espessura cultural. Tal narratividade pode permitir uma aproximação à memória religiosa enquanto veículo de saber e de saber-fazer, lugar de materialidades e de sentidos, que não dizem respeito apenas à atividade e consciência privadas, nem se exprimem apenas na linguagem confessante. Não se reduzindo às suas manifestações culturais, a originalidade cristã toma parte – hoje, de forma partilhada – nos processos de construção da realidade social. No contexto de tal dinâmica, não pode deixar de se «inculturar», sob pena de conhecer o processo inverso, a «exculturação». Esta é, certamente, uma boa oportunidade para pensar o campo de possibilidades de um manual para EMRC.

Doutrina Social da Igreja: entre a força das ideias e o impulso para a ação

MARIA DA GLÓRIA F. P. D. GARCIA (*)

I

A Doutrina Social da Igreja é uma ética política e social que, em especial desde finais do século XIX, com a autoridade da *Encíclica Rerum Novarum* do Papa Leão XIII (1891), continuada por intervenções e encíclicas dos Papas que se seguiram, tem vindo a ser desenvolvida com grande clareza, de forma firme e sistemática, e adequada à evolução dos tempos.

É impossível dizer com exatidão a dimensão de mudança para melhor que a Doutrina Social da Igreja operou na sociedade, de forma direta e indireta. Mas seguramente ninguém nega ou sequer põe em questão o facto de ter contribuído e continuar a contribuir para essa mudança.

Colocando a força da doutrina de Cristo ao serviço da pessoa e sua dignidade, condenou com idêntica veemência e ousadia o socialismo radical e o capitalismo liberal dos fins do século XIX, defendendo, de um lado, a necessidade do Estado intervir para garantir o bem comum; de outro, uma alteração de comportamentos, desde logo da parte dos ricos e poderosos: «*Não importa nada para a bem-aventurança eterna que abundeis em riquezas ou outros bens (...) o uso que deles fizerdes é que interessa*».

A justiça distributiva, a afirmação de que «*o Estado deve favorecer tudo o que, de longe ou de perto, possa melhorar a sorte dos operários*», de modo a que «*em nenhum tempo falte trabalho ao operário; e que haja um*

(*) Doutora em Ciências Jurídico-Políticas. Reitora da Universidade Católica Portuguesa.

fundo de reserva destinado a fazer face, não somente aos acidentes de trabalho na indústria, mas ainda à doença, à velhice e aos revezes da fortuna» são ideias expressas, com estas palavras, na *Encíclica Rerum Novarum*.

Conta-se que um católico reformista da época terá dito a Leão XIII: «*Mas, Vossa Santidade, o que vós defendeis é o socialismo!*» Ao que o Papa lhe terá respondido: «*Não sei se, para ti, meu filho, será socialismo. Para mim é puro cristianismo*» (Citação retirada de Diogo Freitas do Amaral em *História das Ideias Políticas*).

Seja, porém, como for, a verdade é que a particular acuidade e preocupação do pontificado de Leão XIII perante a crueza da realidade que o cercava e afetava a dignidade da pessoa, e o facto de o Papa ter exercido a sua liderança profética e colocado a sua voz evangélica em defesa dessa realidade, foi rasilho para a ação.

Os movimentos católicos ou de católicos desejosos de eliminar injustiças e contribuir para um mundo melhor encontraram na Doutrina Social da Igreja o lastro para a defesa, junto dos governos da época, de um necessário conjunto de regras laborais, dignificando o trabalho e assumindo-o como algo inerente à condição humana. Mas encontraram também nessa doutrina uma orientação para as suas vidas e, em consequência, alterar comportamentos, nos campos pessoal, institucional, empresarial, político.

Edificado sobre a justiça social, o Estado foi, porém, com o rodar dos tempos, entendendo essa justiça como total, moldando, em consequência, uma máquina administrativa gigante de resolução dos problemas da comunidade. Ao mesmo tempo, as consciências das pessoas foram descansando, já que as questões de justiça se passaram a solver exclusivamente no círculo da ação do Estado, que a todos integrava e para o qual todos contribuía financeiramente.

As injustiças, quaisquer que fossem as causas – fenómenos naturais devastadores da vida e dos bens de comunidades, infortúnios da sorte provenientes, além do mais, de acidentes de trabalho, a pobreza, a doença ou a idade, mas também as injustiças decorrentes da falta de acesso à educação ou à cultura, a ausência de oportunidades de aceder a infraestruturas básicas, a violação de normas de proteção de valores básicos

da vida em sociedade – tinham no Estado e na sua máquina administrativa tentacular, a resposta que faltava e os injustiçados buscavam. A ação do Estado de Direito Social tomou, em exclusivo, o espaço que a Doutrina Social da Igreja havia direcionado, simultaneamente, na sua dimensão política, para o Estado, mas de outro e fundamentalmente, na sua dimensão ética, para os membros da comunidade.

O resultado foi o desenvolvimento de caminhos de insensibilidade perante o que os membros da comunidade veem e ouvem nos planos humano e social.

Mas «*ai dos que vendo não veem e dos que ouvindo não ouvem!*», diz Jesus na parábola do semeador que S. Mateus (13,13) trouxe até nós. E, se evoco esta parábola, é para recordar que, tendo a justiça sido «*tocada*» pela presença de Cristo na História, sempre que se procura compreender a Doutrina Social da Igreja é forçoso mergulhar nas origens e deixar-se por elas enlaçar, sem que isso prejudique os refrescamentos de compreensão nas sempre renovadas etapas temporais que a humanidade percorre na sua caminhada. É, pois, preciso retornar às origens.

II

Ora a palavra de Cristo emerge, neste particular, de três conceitos interligados, a realizar na convivência quotidiana: o *conceito de dignidade*, moldado na ideia de que o ser humano é feito à imagem de Deus, o *conceito de igualdade* – que surge da afirmação de que todos os homens e mulheres são filhos e filhas de Deus e, logo, são iguais na fraternidade – e o *conceito de liberdade* – toda a pessoa, no mais íntimo de si, é livre, desde logo de acreditar na ressurreição de Cristo.

Ser entendido, em comunidade, como ser digno, livre e igual, em fraternidade ou, o mesmo vale dizer, ser por todos reconhecido como pessoa, envolveu, à época, uma profunda revolução no pensamento cultural e na ação humanas e, logo, no modo de compreender a justiça, fundada na conexão destes três conceitos, uma alteração cuja realização plena continuamos a procurar.

É, por isso, natural que, vinte séculos volvidos, Bento XVI, na Carta Encíclica com que inaugurou o seu pontificado – «*Deus Caritas est*» –,

continue a interrogar-se, e nós com ele: «*Como realizar a justiça?*», para logo acrescentar outra pergunta, mais radical: «*O que é a justiça?*», cuja resposta entende dever ser purificada na ética, para que não seja mesclada por interesses económicos ou outros. E logo conclui: poder político e fé têm de se encontrar; um não se pode substituir ou sobrepor ao outro, porque cada um tem o seu espaço próprio de ação.

O desafio, para que há dois mil anos Cristo nos convocou, renova-se aqui.

As imagens fortes de desigualdades, os números chocantes de infortúnios, os gritos de desespero de quem sofre o impossível, não se dirigem só aos poderes dos Estados, que, em si mesmos, perante a magnitude do que está a acontecer, se vão mostrando, cada vez mais impotentes. As imagens, os gritos, a compreensão dos números dirigem-se a todos e a cada um de nós. São imagens, gritos e números que, ademais, se ampliaram à escala planetária e se alargaram temporalmente através do apelo intergeracional que silenciosamente parte do futuro. E tocam-nos dizendo: olhem e ouçam-nos, por detrás das imagens, por entre os números estão pessoas como vós, que na sua mudez vos gritam: «*nós existimos!*»

O que vem de dizer-se tem também o condão de lembrar que Deus feito Homem não eliminou as injustiças na sociedade; Deus feito Homem não nos deixou, sequer em formulação, uma específica construção de sociedade justa, capaz de servir de modelo à que tanto procuramos. Na prática do amor que se confunde com a vida, Cristo veio sustentar a esperança que reside na procura dessa justiça, porque Ele está connosco mesmo quando parece que nos abandona.

Nesse aparente abandono, Cristo transmite a força que transforma, em liberdade; dá sentido à vida, em igualdade; gera no espírito de cada pessoa a ideia de procura, em dignidade. Uma procura que, pelo facto de ser procura, pressupõe juízos de desvalor sobre situações vividas, pressupõe o detetar de injustiças em potência, a eliminar ou a evitar. Porque só é possível pensar a justiça como procura se estiver enraizado em nós o desejo de perfeição, o que implica ajuizar permanentemente as situações e sentir o impulso para a mudança das que consideramos injustas.

Com o que tudo nos situa, sem particulares angústias nem especiais desânimos no espaço que é o nosso, o espaço humano. O ensinamento de Cristo é o ensinamento da esperança, como a *Encíclica Spes salvi* de Bento XVI enuncia de forma feliz. A vida de Cristo é a aprendizagem da esperança, a aprendizagem de que a noite anuncia o dia.

III

Mas continuemos.

Para que no espaço humano de pessoas que valem por si mesmas, de seres que não têm preço e só dignidade, possa desenvolver-se o desejo que conduz a uma maior justiça, é necessário criar interesse pelo que é valioso. Ora criar interesse pelo que é valioso significa não só ultrapassar egoísmos pessoais como ainda – e fundamentalmente – criar gosto pelo que tem valor e, em razão de nele encontrar valor, tudo fazer para o preservar. E aqui também encontramos o ensinamento histórico de Cristo, uma vida moldada pela força do amor, cuja exemplaridade de sentido impele ao comprometimento corajoso e generoso com valores que a todos respeitam na fraternidade de nos compreendermos filhos de Deus e, logo, dignos, livres e iguais.

Intérprete privilegiada da vida de Cristo e dos seus ensinamentos, a Igreja, pelos textos conciliares e das encíclicas, mas também pela palavra oral, tem de manter desperta a curiosidade de conhecer, experienciar, sentir a alegria da descoberta dos valores na sua realização, uma descoberta de amor, porque sentida no convívio e na proximidade ao outro. Não basta dizer o que é a justiça. É necessário agir de acordo com o que se afirma e estar atento às situações do quotidiano que se apresentam como ruturas da justiça – hoje, amanhã e sempre –, em todos inculcando a importância da defesa dos valores e a necessidade da ação.

A realização da justiça é uma tarefa em construção. Nunca termina e ninguém dela se deve desinteressar, mesmo quando o poder político se apresenta como resposta. Porque essa resposta só por si não basta. Tem de ser complementada pela proximidade de coração, que coloca a resposta no plano em que a situação humana se situa e busca solução.

E é na atenção aos pormenores, aos sinais – dispersos, parcelares, ínfimos, nebulosos –, como o Concílio Vaticano II deixou dito e o Papa Francisco não se cansa de nos lembrar, na limpidez crua e frontal com que se exprime, que os valores se reinventam e, nessa reinvenção, se aprofundam, ampliam e se defendem. Uma atenção permanente, orientada pela razão, mas que não dispensa o bater do coração.

IV

Pensadores recentes da justiça, como John Rawls ou Amartya Sen, insistem na ideia de que há bens e valores que interessam por si mesmos e em relação aos quais todos se devem sentir atraídos e produzir efeitos de contágio, disso dependendo a sua garantia e capacidade de proliferação, alertando para a importância do conhecimento, da divulgação do saber e a necessária luta contra a iliteracia que amarra o exercício da liberdade.

De outro lado, Paul Ricoeur acentua a comunidade de afetos que une a humanidade e é redentora na construção do justo; Adela Cortina e Norbert Bilbeny dissertam sobre o que apelidam de justiça cordial ou justiça compassiva, que leva cada pessoa a se indignar perante a injustiça e a comover-se perante o sofrimento, aí encontrando o impulso para a ação. E a filósofa norte-americana Martha Nussbaum demonstra a importância do amor na construção da justiça: «Political emotions: Why love matters for justice» (2013).

Num outro quadrante, o filósofo canadiano Will Kymlicka debruça-se reflexivamente sobre a capacidade de reconciliação num mundo multicultural e em conflito, e correntes nascidas no mundo do direito encaminham-se para o aprofundamento daquilo a que chamam justiça restaurativa.

Informar, desenvolver capacidades, atrair, contagiar é, pois, tarefa por excelência da Igreja, uma tarefa cuja responsabilidade compete a cada um de nós, em todos os momentos, dar corpo, particularmente por parte de quem tem responsabilidades educativas. Tal como Cristo atraiu, contagiou, cativou, criou curiosidades, lançou redes, abriu os olhos do coração. Pelo exemplo, pela produção de conhecimento, pela divulgação de informação a que ninguém pode ficar alheio, pela transmissão de mensagens que tocam nas pessoas e nelas permanecem na esperança da mudança, na capacidade de para ela contribuir.

V

Aproximando-se vertiginosamente da sua metade, este ano de 2015 é, na linha de pensamento que desenvolvemos, em particular quanto à concretização da justiça respeita, especialmente desafiante.

O tecido social frágil, sempre pronto a esgarçar, que, até há bem pouco tempo, sustentava a justiça, no Estado Social, mostra rasgões que transversalmente atravessam a sociedade, e não só a portuguesa. Com a consequência perigosa e paradoxal de, por um lado, o alastramento da injustiça conduzir à minimização desta – a injustiça é tanta que mais uma menos uma, pouco importa, e há sempre uma situação que aparece como sendo pior –, de outro, a dimensão das injustiças ser tão grande que permite concluir que a construção da justiça está fora do alcance de cada um de nós – se não posso resolver as situações de injustiça, para quê preocupar-me com a construção da justiça? – e, de outro ainda, a ampliação das injustiças à esfera privada determinar uma estranha sensação de desconforto perante o franquear de limites que podem asfixiar a liberdade.

A visualização de horrores na televisão, em jornais e revistas, importados do teatro da guerra, de cenários de terrorismo ou de poderes organizados de exploração da pobreza extrema, mas também de espaços domésticos ou urbanos, onde o conforto e a confiança deviam reinar, ao contrário do que seria de esperar, cria, quantas vezes, insensibilidade, isto é, o efeito contrário ao que se pretende atingir. Ou, como dizia Hannah Arendt, «*o mal é banalizado*» pela frequência com que é mostrado e pela proliferação de espaços e localizações geográficas onde acontece, e cria a desalentadora convicção de que se tem de conviver com a injustiça. Ou, porventura mais do que isso: as imagens dão-nos a percepção de que «*aquelas*» injustiças visualizadas fazem parte da vida e cada pessoa, individualmente, é demasiado insignificante para as combater e eliminar.

Na sua crueza, ao mesmo tempo que aproximam cada pessoa das situações vividas, e auxiliam à formação do juízo de desvalor, o juízo de injustiça, as imagens atrofiam a capacidade de reagir, já que a distância, o franquear da intimidade e a dimensão da desgraça inibem a resposta que quem as vê lhes pode dar. Com o que o sentir humano se fragiliza e desgasta vendo, lendo, percecionando imagens, de forma fragmentada, quantas vezes

desconexa e descontextualizada, na impotência de agir em situação, esta, aquela e mais aquela situação.

Não admira que o pessimismo se avolume. E se avolume numa escala alargada, diferente da tradicional, em razão do progresso tecnológico, com inerente distanciamento e empobrecimento do humano.

Na Encíclica «*Caritas in Veritate*», uma encíclica luminosa, dirigida à busca da Verdade pelo amor, o Papa Bento XVI corajosamente confronta-nos com o progresso tecnológico e os problemas que levanta, sob a perspetiva do desenvolvimento humano. E lembra que o progresso tecnológico não pode dissociar-se de outras dimensões do desenvolvimento humano, nomeadamente não pode ser eticamente neutral, nem socialmente injusto. É uma mensagem necessária, forte e urgente, particularmente para as gerações mais jovens, em formação, uma mensagem, por isso mesmo, a desenvolver nos diferentes estádios da educação. Mas não menos necessária para as gerações mais velhas, ávidas de esperança e de força de simplesmente ser.

A dimensão cultural que a memória do passado edifica e a alegria de aprender conforma na perspetiva de futuro é a energia que dá força à vida. A palavra de Deus feito Homem é a que vem do fundo dos tempos que romperam a distância. E é também a palavra da esperança e do futuro. Impõe-se, pois, educar na e para a esperança.

Neste enquadramento, e sem pretender colocar-se em lugares que lhe não pertencem, nomeadamente o lugar do Estado, a Igreja entendida em sentido amplo que a todos envolve, deve manter acesa em cada homem e em cada mulher a chama do juízo crítico, em situação, o que implica manter acesa a capacidade de detetar as injustiças sociais e eliminá-las. Porque a construção de uma sociedade mais justa não está para além de nós mas em nós, em cada um de nós.

Aprender a viver com esperança envolve a sabedoria da experiência mas também da curiosidade por tudo o que é novo e se desconhece. Corresponde a uma procura vivida na intensidade do desenvolvimento humano pluridimensional e tecida em reciprocidades. Em suma, uma procura em fraternidade.

E se a resolução da «*questão social*» nos finais do século XIX desencadeou uma intervenção orientadora do Papado vertida em encíclicas de que a *Rerum Novarum* (1891) é exemplo, seguida de outras quando a questão social alastrou à América Latina, como a *Populorum Progressio* (1967) e a *Octogesima Adveniens* (1971), ambas do Papa Paulo VI, a resolução do que hoje pode chamar-se «*questão do empobrecimento humano*», nas diversas formas em que se desdobra, tem desencadeado, e deve continuar a desencadear, novas intervenções do Papado, de que as encíclicas *Sollicitudo Rei Socialis* (1987) do Papa João Paulo II, a «*Caritas in Veritate*» (2009), do Papa Bento XVI ou a «*Lumen Fidei*» (2013) do Papa Francisco são exemplo, onde nada do desenvolvimento humano é deixado ao acaso. Porque todas as suas dimensões devem ser consideradas, quando se trata de combater o empobrecimento humano, socialmente repercutido em ruturas diversificadas da justiça.

No terreno dos factos, estão a crescer *movimentos de voluntariado*, em especial de voluntariado jovem, ajudando quem sofre a ter uma vida conforme à sua dignidade, e igual liberdade, mesmo à escala global. Tocados pela injustiça das situações de empobrecimento humano e dotados de formação adequada, os voluntários respondem ao apelo do coração, respondem ao convite para viver o amor e contribuir para um mundo mais justo. Há, pois, razões de esperança, o que não significa abrandar a vigilância aos pormenores, porque há que impedir que nas suas teias se escondam juízos descredibilizadores da natureza gratuita e enriquecedora do voluntariado.

Num outro quadrante, as «*escolas do perdão*», experiências comunitárias de procura da paz através do perdão por parte dos ofendidos, encontram na América Latina chão fértil para proliferar, no âmbito de um novo paradigma da justiça.

VI

E um passo mais para ter presente uma nova faceta da justiça.

A máxima «*aceito que incendeie as casas, desde que poupe a minha*» corresponde a um modo próprio de estar em sociedade neste início do século XXI que emerge da ideia de que a justiça da ação é avaliada positiva ou negativamente consoante quem é por ela atingido. Aceita-se a justiça em

que a ação se funda desde que essa ação não afete a esfera jurídica própria. Em concreto, aceita-se que se aumentem os impostos desde que eu não os tenha de pagar. Aceita-se a baixa de salários, desde que o meu salário não diminua. Aceita-se que os lixos sejam tratados, mas já não que esse tratamento seja feito perto da minha casa. Aceitam-se os transportes não poluentes, desde que não tenha de substituir os que utilizo. E os exemplos multiplicam-se, potenciando a injustiça e o mal-estar social.

Qual o papel da Igreja neste particular, no momento difícil em que vivemos do ponto de vista económico, social, ecológico?

Não é fácil, mas a Igreja, «*pela via da argumentação racional*», tem o dever de «*despertar as forças espirituais sem as quais a justiça não pode afirmar-se nem prosperar*» (Encíclica «*Deus Caritas est*»). Porque o que está patente na máxima enunciada é a irracionalidade argumentativa decorrente da incompreensão da reciprocidade do amor: não posso querer para os outros o que não desejo para mim.

Se aceito um princípio como justo, tenho de aceitar as suas concretizações, mesmo as que me afetam ou podem vir a afetar. Só por força de uma razão justificativa de isenção, o princípio pode ser afastado.

A natureza fragmentária e parcelar da realização da justiça, seja através de normas seja de atos de aplicação, deve buscar conforto no princípio onde tais normas e atos encontram suporte e que, de novo e sempre, se confunde com a dignidade da pessoa, a sua liberdade e igualdade.

O que vem de dizer-se é especialmente exigente na resolução da «*questão ecológica*», onde hoje a justiça procura também refrescar-se.

Na questão ecológica ou ambiental, a justiça social deixa de ser só fruto do amor ao outro que conosco partilha o mundo globalizado para também ser fruto do amor àquele que, do amanhã, nos interroga sobre o modo como irá viver a sua vida, uma vida que em potência transportamos.

Fazer entrar na justiça social não só o espaço global mas ainda o tempo futuro, sabendo que desconhecemos a evolução dos fenómenos nas suas complexidades e sinergias, é outro desafio que temos pela frente na sociedade de risco em que vivemos. Um desafio que obriga a lidar com a

incerteza dos conhecimentos científicos e da evolução dos movimentos sociais, e a ignorância das exatas dimensões das situações concretas. Um desafio que exige se coloquem travões a derivas securitárias em defesa de um impossível *direito a viver sem riscos*, e impõe a todos um permanente esforço de informação, participação livre, empenhada e atenta, na decisão do poder público, no quadro de uma renovada democracia participativa.

Em suma, está em marcha a reinvenção da justiça, baseada, de um lado, na ação preventiva, que antecipa a possibilidade de ocorrerem danos e os impede, de outro, na ação prudente e precaucional, quando a ignorância científica sobre os efeitos da ação se confronta com a afetação eventual de bens ou valores, e, finalmente, na ação condutora e pedagógica, quando é preciso ser bandeirante e abrir caminhos não percorridos, como acontece com a formulação e densificação de princípios ambientais como o do desenvolvimento sustentável.

A aproximação à realidade problemática exige uma decisão espaço-temporalmente justa e é, por isso, hoje também, obtida através da vida de quem há de vir, a vida de quem conosco se identifica mas não conhecemos nem conheceremos, e que nos convoca na distância do futuro. É no ensinamento da coerência da prática do amor que se constrói a justiça intergeracional; é no ensinamento da confiança gerada na prática do amor que esta justiça se modela; é no ensinamento do contínuo rejuvenescimento da busca da justiça no amor à vida que transportamos para além de nós e que, como nós, deve ser digno, livre e igual, que a Doutrina Social da Igreja cumpre a sua missão e nós com ela. Um ensinamento fundado na *«flor suprema e perfeita da loucura do amor»*, que o espírito da justiça gera, como belamente deixou dito Simone Weil.

VII

É com este espírito, em que a busca da justiça se confunde com a *«flor suprema e perfeita da loucura do amor»*, que devemos caminhar cada dia, aprendendo e ensinando, dando exemplo, atraindo, contagiando, como abundantemente e com alegria o Papa Francisco nos exorta a fazer, corajosamente e sem desfalecimentos, sempre atentos, de coração aberto aos outros, ouvindo os seus silêncios, pesando e medindo o eco das suas existências e agindo em conformidade.

Escola: lugar de formação para a solidariedade global

ROSÁRIO FARMHOUSE (*)

Gostaria de começar por agradecer o convite para estar aqui e felicitar todos os professores e professoras aqui presentes pelo trabalho que fazem de grande empenho e dedicação, muitas vezes invisível e pouco reconhecido aos olhos da sociedade em geral.

A UNESCO definiu como eixos fundamentais para a educação do século XXI, para além do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, o **aprender a viver juntos**. Esse é o grande desafio do nosso século. Parece tão básico mas é tão difícil de pôr em prática, como podemos ver pelo número de conflitos que existem no mundo.

Portugal, a partir dos finais do século XX, transformou-se num país também de acolhimento. Embora o saldo migratório seja atualmente negativo (temos mais saídas que entradas) e o número de estrangeiros não ser muito significativo no peso global da população residente (3,6% em 2014, segundo relatório estatístico do SEF) os estrangeiros têm contribuído de forma muito positiva para a demografia portuguesa.

Segundo o estudo do Alto Comissariado para as Migrações, coordenado por Catarina Reis Oliveira: “Monitorizar a integração dos imigrantes em Portugal”, nos últimos 10 anos a população cresceu 2%, graças ao contributo do saldo migratório (responsável por 91% desse crescimento). É uma

(*) Antropóloga. Diretora do Serviço Jesuíta aos Refugiados (2003-2008). Alta Comissária para a Imigração e Diálogo Intercultural (2008-2014). Coordenadora do Gabinete de Formação Humana do Colégio S. João de Brito.

população tendencialmente mais jovem que a população portuguesa e 51,6% está concentrada na região de Lisboa (NUTII). Os perfis de imigração estão a mudar, tendo havido um acréscimo do número de pedidos de vistos para estudantes e para empreendedores. Também se nota um aumento de imigrantes reformados que vêm para Portugal passar a sua velhice.

Apesar das qualificações que trazem do país de origem há uma sobre representação da população estrangeira em alguns grupos profissionais (construção, indústria e transportes). Também há uma maior sinistralidade laboral (13 por 100.000 enquanto que os portugueses 7 por 100.000) muitas vezes causada pela precariedade de condições e também pelo desconhecimento das regras de segurança. As suas remunerações são 7% mais baixas do que as dos nacionais.

Ainda assim, os estrangeiros tiveram um papel muito importante na criação de postos de trabalho (entre 2001 e 2011 tiveram mais 15% de empreendedorismo enquanto que os portugueses menos 7%). E o seu contributo para a Segurança Social tem sido fundamental: em 2012 a Segurança Social teve um lucro de 213 milhões de euros com as contribuições dos trabalhadores estrangeiros.

Relativamente à diversidade religiosa no nosso País nos últimos anos, segundo os Censos 2011, e tentando comparar com os dados possíveis dos censos 2001, tivemos 60% de aumento de pessoas que referiram não ter religião. Também houve um aumento de novas religiões no nosso País diretamente relacionadas com a vinda de novas comunidades estrangeiras (como por exemplo as comunidades eslavas que trouxeram um aumento muito significativo de fiéis da Igreja Ortodoxa).

Religião através dos censos

	Total	Católica	Ortodoxa	Protestante	Outra cristã	Judaica	Muçulmana	Outra não cristã	Sem religião	Não respond.
	n.º	n.º	n.º	n.º	n.º	n.º	n.º	n.º	n.º	n.º
Portugal 2011	888849	728188f 81,0%	56558 0,6%	75571 8,5%	163338 1,8%	3851 0,03%	28648 0,2%	28596 0,3%	615332 6,9%	744874 8,3%
Grande Lisboa 2001	1688885	1241525 74,8%	4973 0,3%	17282 1,0%	35881 2,1%	696 0,04%	7765 0,1%	6637 0,4%	128831 7,6%	217855 13,1%
Grande Lisboa 2011	1728386	1204830 69,7%	16366 0,9%	25373 1,5%	47863 2,8%	884 0,1%	11933 0,7%	11628 0,7%	286272 16,6%	283445 16,4%
Diferença	47781	-36695	11393	8171	12682	188	4168	4783	77441	-14410
		-3%	↓ 229%	↑ 48%	↑ 36%	↑ 27%	↑ 54%	↑ 78%	↑ 60%	↓ -7%

m.INE (Censos 2001 e 2011), adaptado por RF

Perante a realidade demográfica do País como é que na escola conseguimos formar para a solidariedade global, se...

... uma semana do New York Times contém mais informação do que seria possível em toda a vida de uma pessoa no século XVIII. Como gerimos toda esta informação? Quem tem acesso a esta informação?

... 90% dos adolescentes do mundo têm telemóvel, jogos eletrónicos ou computador. E os que não têm? Quem são eles? Como vai ser o seu futuro?

... num estudo sobre bullying, 83% dos jovens já viram alguém ser vítima e 36% nada fez. A indiferença e o medo de desiludir o grupo são algumas das razões.

... existem 200 milhões de migrantes. Isto representaria o 5º maior país do mundo.

...segundo a OIM (Organização Internacional para as Migrações) já terão morrido 30.000 pessoas no mar mediterrâneo. Isto representa cerca de 3 vezes a população de Fátima.

... 70% dos professores em Portugal consideram necessário haver estratégias específicas para as crianças descendentes de imigrantes. Como é que as escolas gerem a diversidade e promovem ao mesmo tempo a inclusão?

A escola mudou, mas quanto?



Encontre as diferenças

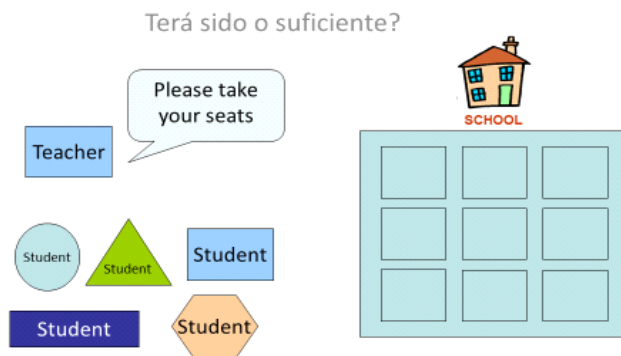


Sala de aula do início do século XX



Sala de aula, em Vila das Aves, século XXI





Para **aprender a viver juntos** a educação intercultural é a solução!

A Igreja Católica, ao longo da história, tem tido grandes exemplos de vivência na interculturalidade. Quer o P. António Vieira, que já no século XVII foi muito incompreendido por defender o respeito pelas diferenças culturais entre os povos, quer o D. João Scalabrini, bispo italiano que nos finais do século XIX fundou a Congregação dos Missionários de S. Carlos ou Scalabrinianos para trabalharem com migrantes, ou todas as organizações católicas que, desde cedo, abriram as portas a quem mais precisa (independentemente da sua religião, raça ou cultura), apoiando e acompanhando migrantes e refugiados em todo o mundo, são exemplos inspiradores de convivência intercultural onde todos crescem no encontro de culturas.

Mas aprender a viver juntos não é fácil. O que é bonito num sítio pode ser feio e ridículo noutra. Há pessoas que estranham as que são esquisitas mas esquecem-se que elas mesmas também o são aos olhos dos outros. Há pessoas que veem quem os rodeia sempre do *outro* lado.



Eu também sou o Outro?



Para vivermos a interculturalidade é preciso trabalharmos a educação intercultural desde criança.

Ensinando a:

- Evitar generalizações;
- Respeitar modos de ser, estar e relacionar-se;
- Resistir à tentação de julgar precipitadamente;
- Refletir criticamente;
- Colocarmo-nos no lugar do outro;
- Agir em cooperação.

Mas afinal como podemos pôr em prática a solidariedade global nas aulas de educação moral e religiosa católica?

O Papa Francisco deixa-nos bastantes desafios:

“A fé não serve para decorar a vida como se fosse chantilly”.

“Jesus não veio ensinar uma filosofia, uma ideologia, mas um caminho, um caminho a percorrer com ele. E a estrada aprende-se a caminhar. Sim, queridos irmãos, eis a nossa alegria: andar com Jesus. Não é fácil, não é confortável, porque a estrada que Jesus escolheu é a da cruz.”

“Amemos os que nos são hostis, abençoemos os que dizem mal de nós, saudemos com um sorriso os que provavelmente não o merecem, não aspiremos a fazer-nos valer, mas oponhamos a doçura à tirania, esqueçamos as humilhações sofridas.”

Perante estes desafios do Papa, como pôr em prática a solidariedade global?

- Implicando-nos no que nos rodeia;
- Sendo testemunhas de Cristo na relação com os outros;
- Compreendendo que o outro não é mais do que metade de mim mesmo;
- Trabalhando a educação intercultural, como ferramenta essencial para a interação entre diferentes culturas e religiões e, em concreto, para a solidariedade global.

Como transformar a escola no verdadeiro lugar de formação para a solidariedade global?

1. Estar atento!

“O [sem-abrigo] que morre não é notícia, mas se as bolsas caem 10 pontos é uma tragédia. Assim, as pessoas são descartadas. Nós, as pessoas, somos descartadas, como se fôssemos desperdício.”

*A cultura do bem-estar, que nos leva a pensar em nós mesmos, nos torna insensíveis ao grito dos outros, nos faz viver em bolas de sabão, que são belas, mas são nada, são uma ilusão de futilidade, do provisório, que leva à indiferença para com os outros, leva até mesmo à globalização da indiferença. Neste mundo da globalização caímos na **globalização da indiferença**. Nós nos habituamos ao sofrimento do outro, não nos diz respeito, não nos interessa, não é tarefa nossa.”*
Papa Francisco

2. Saber ouvir: aplicar a escuta ativa!

3. Capacitar! “Ensinar a pescar, em vez de dar o peixe”.

4. Ajudar e integrar!

5. A solidariedade global começa junto de nós: glocal!

6. Contagiar os outros, com a nossa alegria, para a solidariedade genuína!

Agradeço, mais uma vez, a oportunidade de partilhar convosco alguns passos possíveis para o caminho da solidariedade global nas escolas e, em concreto, para as aulas de Educação Moral e Religiosa Católica.

