



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**  
**FACULDADE DE TEOLOGIA**  
**Instituto Universitário de Ciências Religiosas**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS RELIGIOSAS**  
**Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica**

**CARLOS EDUARDO RODRIGUES DA SILVA**

### **A Pessoa Humana**

**Análise Filosófica, Teológica, Pedagógica e Didática à  
primeira unidade letiva do sexto ano do ensino básico  
da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica**

**Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada  
sob orientação de:  
Prof. Doutor José Carlos da Silva Carvalho**

**Porto  
2015**

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>2</b>
<b>PARTE I: FUNDAMENTOS PARA UMA ANTROPOLOGIA SEXUAL DA PESSOA DIANTE DO OUTRO</b> .....	<b>5</b>
1. Pessoa – breves anotações sobre o desenvolvimento deste conceito .....	5
2. Noção de corporeidade .....	9
3. Contributo(s) de uma antropologia da sexualidade .....	13
3.1. Paradigma para uma antropologia sexual diante dos desafios atuais .....	13
3.2. A antropologia bíblica diante da questão da sexualidade .....	18
3.2.1. Gn 2: A origem do encontro do homem e da mulher .....	18
3.2.2. Gn 2: A sexualidade, uma realidade criada .....	20
3.3. O Outro como lugar de encontro e de plenitude – Emmanuel Lévinas .....	24
<b>PARTE II: A PESSOA HUMANA</b> .....	<b>27</b>
1. Contributo da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica .....	27
2. Enquadramento da Unidade Letiva .....	30
3. Pertinência Pedagógica .....	34
4. Análise crítica da Unidade Letiva.....	35
4.1. Competências Específicas .....	38
4.2. Competências Omitidas.....	47
4.3. Operacionalização das Competências .....	49
4.4. Análise dos Conteúdos .....	54
5. Proposta para uma reconstrução da Unidade Letiva.....	59
6. Reformulação da Unidade Letiva no novo Programa de EMRC .....	62
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>63</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>67</b>

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho conclusivo do Mestrado em Ensino de Educação Moral e Religiosa Católica, propus-me analisar, em primeiro lugar, o conteúdo da Unidade Letiva n.º 1, «*A pessoa humana*», do 6.º ano de escolaridade e, em segundo lugar, um aspeto particular desta mesma unidade: «*A dimensão afetiva e sexual*».

Para uma verdadeira educação para a sexualidade é imperativo que se compreenda a partir de uma abordagem integral da pessoa humana (justamente o tema da unidade letiva que me propus analisar). O Programa de Educação Moral e Religiosa Católica possui uma configuração peculiar, com o princípio de gradualidade que «*impõe que os professores organizem o ensino e a aprendizagem de modo tal que sejam promovidas a aquisição e consolidação das competências de acordo com o desenvolvimento psicológico dos alunos*».<sup>1</sup> É com esta unidade letiva que inicia-se, nesta disciplina, o contributo para uma educação para a sexualidade, progredindo gradualmente nos seguintes anos do percurso escolar dos alunos. Este aspeto não pode nem deve ser desaproveitado.

A educação para a sexualidade tornou-se um tema muito recorrente no léxico das ciências da educação. Educar será sempre educar para os valores, pois sem valores é impossível a vivência plena da experiência de ser-se pessoa. Não será possível viver sem valores, porque viver exige escolhas e escolher é confrontar-se constantemente com eles. Não é possível educar sem valores, sendo a tarefa de educar um esforço por orientar numa direção escolhida alicerçada em valores. Desafio este que se torna mais profundo e complexo numa sociedade cada vez mais pluralista. Acrescento que mais do que uma sociedade pluralista (que daí mal nenhum advém), estaremos diante de uma sociedade muitas vezes relativista. Aqui reside a verdadeiro problema de educar para os valores. Educar implica ter uma determinada conceção de pessoa humana e orientar o educando para ela. Sendo a educação um orientar para e nunca um impor, educar tem como objetivo moldar, formar a personalidade do educando, com adesão livre e consciente.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ – *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, Lisboa: SNEC, 2007, p. 29.

<sup>2</sup> Cf. BRITO, José Henrique Silveira – *Os valores morais e a educação dos valores*. GONÇALVES, Miguel; MORAIS, Carlos Bizarro; LOPES, José Manuel Martins – *Sexualidade e educação para a felicidade*. Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia, Universidade Católica Portuguesa, 2010, p. 161.

Sendo a tarefa de educar direcionada para a pessoa e sendo esta um ser que caminha na liberdade da busca da realização pessoal, significa que a pessoa depara-se consecutivamente com a angústia da necessidade de escolher. Estamos obrigados a exercitar a tarefa e a obrigação de escolher, desde banalidades diárias como escolhas estruturantes na vida de qualquer indivíduo. Sendo a vida um constante confrontar-se com os valores dentro dos quais escolhemos, o «*ser humano é intrinsecamente um ser que se auto constrói, é um ser moral!*»<sup>3</sup>

Sendo as crianças e jovens filhos de seus pais e não propriedade do Estado, cabe aos pais a obrigação de educar, sendo mesmo os primeiros responsáveis pela educação dos seus filhos, tendo o direito de esperar do Estado as condições necessárias para cumprirem essa tarefa. Contudo, encontramos nas nossas escolas estatais (realidade que melhor conheço), um desejo urgente em depositar esta tarefa nos “ombros” da Escola. Talvez por honestas dificuldades dos pais em cumprir tamanha função, ou mesmo por negligência dos mesmos no exercício da sua maternidade/paternidade plena. Cabe aos pais a obrigação de transmitir aos filhos os valores que melhor orientam as suas vidas. Porém, deparamo-nos com uma desresponsabilização paternal e uma sobrevalorização do papel da escola no desempenho desse mesmo papel.

Perante uma sociedade pluralista, como pode a Escola pública responder a este desafio? Neste mesmo espaço público, cada vez mais estarão em convívio diversos códigos morais. O que para uns é um comportamento aceitável, para outros pode representar uma atitude inaceitável. Perante esta diversidade, como deverá a Escola atuar para educar nos valores?

Como alerta José Henrique Brito, deveremos reconhecer a existência de um conjunto de valores que imergem como indiscutíveis: os Direitos Humanos. Portugal tem consagrado na sua Constituição estes mesmos direitos. Estes deverão ser o padrão que ajuda a ajuizar os valores constitutivos da cultura e que deve orientar as relações entre os cidadãos. Contudo, ainda não teremos a questão de todo resolvida. Os Direitos Humanos apontam para aquilo que os filósofos da Moral chamam uma *Ética dos Mínimos*, que refere os mínimos de justiça ou liberdade que são exigíveis a todos. Porém, ninguém se pode realizar balizado pelos mínimos. Partindo do que é exigível a todos como mínimos, cada pessoa procura construir-se e realizar-se em alicerces de

---

<sup>3</sup> BRITO, José Henrique Silveira – *Os valores morais e a educação dos valores*, p.161.

ética de máximos. Trata-se de um projeto de vida e, conseqüentemente, de felicidade. E neste aspeto, os valores transmitidos são de todo importantes.<sup>4</sup>

Esbarramos neste paradoxo: a escola estatal não deverá ultrapassar, no seu projeto educativo, da *Ética dos Mínimos*, os Direitos Humanos; porém, ninguém se realiza pelos mínimos. Deverá então a escola, construir-se a partir de «*um projeto educativo que envolva a realidade da vida das pessoas, um código moral de máximos, respeitador dos mínimos exigíveis, a partir do qual se elabora uma ética de máximos que dá conteúdo a um projeto de vida (..) é indispensável encontrar caminhos de organização das escolas que, respeitando esse pluralismo, permitam educar os alunos num quadro de valores com conteúdo, quadro esse cuja escolha cabe aos pais*»<sup>5</sup>.

Terá, neste caso, a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica um importante papel a desempenhar, na medida em que representa uma disciplina de valores com a força da opção da sua frequência por parte dos pais dos nossos alunos? Qual o contributo positivo desta disciplina na educação para a sexualidade, nas escolas públicas?

*«Educar implica uma determinada antropologia, uma determinada conceção de pessoa, que funciona como modelo para onde o educando deve caminhar. Essa conceção implica certos valores que presidem à educação e, no que se refere à educação dos afetos, esses valores implicam o assumir determinada modo de viver a sexualidade.»*<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> Cf. BRITO, José Henrique Silveira – *Os valores morais e a educação dos valores*, pp. 165-166.

<sup>5</sup> BRITO, José Henrique Silveira – *Os valores morais e a educação dos valores*, pp. 166-167.

<sup>6</sup> BRITO, José Henrique Silveira – *Os valores morais e a educação dos valores*, p. 169.

# PARTE I: FUNDAMENTOS PARA UMA ANTROPOLOGIA SEXUAL DA PESSOA DIANTE DO OUTRO

## Análise Filosófica e Teológica – Unidade Letiva n.º 1: «A pessoa humana»

Para uma análise crítica e fundamentada da Unidade Letiva, «*A Pessoa Humana*», parece-me incontornável colocar as Ciências em diálogo entre si. A disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica deverá estar em constante diálogo com as restantes áreas do saber, que coexistem nas escolas. Tão imperativo se torna quando se toma consciência de que «*a EMRC é oferecida a todos os alunos, independentemente da sua diversidade de crenças e opções religiosas: com fé católica ou outra, em situação de procura, indiferentes ou descrentes. Esta diversidade corresponde à situação das famílias que solicitam o apoio da EMRC*»<sup>7</sup>

Neste sentido, proponho uma reflexão que aborde os conceitos de “pessoa” e de “corporeidade” e o seu desenvolvimento ao longo da história, através da Teologia e da Filosofia, com o precioso contributo do pensamento cristão. Com o auxílio de uma antropologia devidamente fundamentada chegaremos a uma conceção verdadeiramente integral de “pessoa”.

### 1. Pessoa – breves anotações sobre o desenvolvimento deste conceito

Ao abordar este tema, propus-me enquadrá-lo, antes de tudo, no percurso histórico que o conceito de pessoa atravessou. Assim verificado na Enciclopédia Logos<sup>8</sup>, do ponto de vista terminológico, no mundo ocidental cristão, o termo “*persona*” deriva de “*personare*” e representa a fortalecimento do som na concavidade da máscara utilizada no teatro. Este termo seria o mesmo que o mundo grego empregava “*prósopon*”, como máscara que oculta a cara/face do ator com o objetivo de representar personagens. Esta questão greco-latina conduz-nos também para a questão da dignidade da pessoa que se encontra por de trás da máscara. Não se trata de meramente ocultar o rosto do ator, mas para representar alguém mais digno, ampliando o som, de modo a fazer-se ouvir.

Contudo, a história deste conceito não fica, nem nunca ficou, por aqui. Não fosse um conceito sobejamente influenciado pela teologia e pela filosofia. Exemplo

---

<sup>7</sup> CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA – *Educação Moral e Religiosa Católica: um valioso contributo para a formação da personalidade*. Fátima, 2006, n.º 6.

<sup>8</sup> AA.VV – *Enciclopédia Logos Luso-Brasileira*. Lisboa: Ed. Verbo, 1989-1992, pp. 95-120.

disso, a progressiva precisão do conceito de “pessoa” deveu-se primordialmente às aceras discussões/disputas nas controvérsias trinitárias e cristológicas, tendo como ponto mais alto os Concílios de Niceia (325), Constantinopla I (381), Éfeso (431), Calcedónia (451) e Constantinopla II (553). Com a necessidade de corrigir as heresias cristológicas da época, a discussão teológica procurou precisar a natureza de Cristo. Daqui, surge a definição de Deus como Uno e Trino. Uno na sua natureza ou substância e trino nas “hipóstases” ou “pessoas”. Cristo possui em si duas naturezas (divina e humana), numa só pessoa ou “subsistência”. Aplicado às pessoas divinas, “hipóstases” significa substância completa, existente e subsistente por si.

Enquanto no ocidente cristão o termo “*prósopon*” é definitivamente incorporado no vocabulário teológico como “*persona*”, já no oriente encontramos uma resistência ao mesmo termo (receando que em Deus existisse três modos de um único ser, de uma mesma “*hypóstasis*”) com a distinção entre “*ousía*” e “*hypóstasis*” que posteriormente se clarifica a relação entre “*prósopon*” e “*hypóstasis*”. “*Ousía*” significará o que há de comum entre os indivíduos de uma mesma espécie (essência ou natureza dessa espécie), sendo que “hipóstase” supõe a individualização da “*ousía*”.

Com Tomás de Aquino acedemos a um património filosófico-teológico sobre o conceito de pessoa. O teólogo coloca a pessoa na ordem do ser. A pessoa é “*proteousía*”, substância primeira, de ordem racional. É o ente racional individualmente existente, indivíduo concreto. No pensamento tomista, a “hipóstase” significa não somente a substância particular concreta, mas sobretudo a substância completa, que em si mesma subsiste, que existe por si, que não se comunica a um outro. A pessoa é o ser mais digno em toda a natureza, por ser precisamente natureza intelectual e ser dotada do mais nobre modo de existir, que é existir por si. O autor não se desvia por completo da inteligência/racionalidade como constitutiva da pessoa, posta em relevo anteriormente por S. Agostinho. O homem é pessoa por ser, pela sua inteligência, memória e vontade, imagem de Deus uno e trino. «*A alma comunica à matéria corporal o ser no qual subsiste. Assim, matéria e alma intelectual constituem uma unidade, de tal maneira que o ser de todo o composto é também o ser da mesma alma*».<sup>9</sup> A pessoa é livre, conhecendo-se a si mesmo, capaz de escolher, de atribuir a si mesmo os seus próprios atos.

---

<sup>9</sup> AQUINO, Tomás de – *Suma teológica*. São Paulo: Loyola, 2002, v. 2, p. 377.

Já na era moderna, com Descartes, assistimos ao abandono das discussões ontológicas antigas acerca da pessoa, inaugurando uma nova era desta reflexão. Passamos a assistir à filosofia da consciência, com o conhecido «*penso, logo existo*». Pessoa é agora, no pensamento cartesiano, uma substância pensante. Trata-se de uma filosofia que pensa a pessoa pela via da consciência e menos pelo ser. Com Locke, encontramos uma distinção entre “homem” e “pessoa”, dando à pessoa o sentido moral. O que verdadeiramente distingue o “ser pessoa” do “ser humano” é a consciência e a memória. Já Hume defende a ilegitimidade da passagem do “*cogito*” à “*rés cogitans*”. O eu não é substância pensante, mas pura sucessão de fenómenos psíquicos. Em Kant, deparamo-nos com a ideia de pessoa no campo prático e moral, sendo pessoa significado de dignidade. O filósofo pensa a pessoa como um “para si”, um absoluto, como dignidade, afirmando que «*o homem existe como fim a si mesmo e não puramente como meio*». A personalidade é origem última e o centro do puro dever e do respeito pela lei moral. Em Kant, «*O homem só é pessoa quando é depositário da lei moral e dotado de autonomia; nisto se fundamenta a sua dignidade (...) porque, ao contrário dos outros seres, ele só pode ser comparado a si mesmo*».<sup>10</sup>

Na era do pensamento filosófico contemporâneo, o idealismo consuma a absolutização da natureza racional inaugurada por Kant. Em Hegel, a moralidade e o direito são momentos do Absoluto, sendo a pessoa aí dissolvida, deixando de ser subsistente. A única pessoa sujeito de direito é o Estado. Já no marxismo verificamos o domínio da coletividade. A história é um absoluto em detrimento da pessoa, do indivíduo, como ser de exceção. Estamos diante de um pensamento filosófico esvaziado de ser e de transcendência.

Se por um lado, verificamos que a partir do pensamento pós-cartesiano a pessoa foi reduzida à sua consciência, dessubstanciando progressivamente o ser (como objeto conhecido) e o ser da consciência (como ser conhecedor e agente), para o pensamento filosófico cristão, a pessoa existe de facto como “subsistente permanente incomunicado”. Enquanto os antigos pensadores cristãos enquadravam esta temática na ordem da ontologia, os modernos, em geral, estudam a pessoa mais nas suas manifestações mundanas e intersubjetivas do que na sua relação com o ser, mais no homem entendido como natureza em devir e plurifacetada do que na sua relação com

---

<sup>10</sup> FRATTALONE, R. – *Pessoa*. LEONE, Salvino; PRIVITERA, Salvatore; CUNHA, Jorge Teixeira da - *Dicionário de Bioética*. Gaia: Editorial Perpétuo Socorro, p. 838.



Deus e com Cristo. Situam-se, os modernos, quer no plano psicológico e da consciência, quer no plano moral.

A filosofia personalista contemporânea não se afasta totalmente da antiga definição de pessoa como “substância individual da natureza racional”, como “indivíduo suposto racional”, embora se incline sobre apreciações mais dinâmicas. Pessoa é indivíduo, ou seja, substância indivisa. Pessoa não é uma unidade lógico-passiva de atribuições, nem o produto de um processo psicológico e moral de progressiva integração num eu. Pessoa não é uma sistematização de elementos num todo, mas a totalidade, perfeição, autonomia na ordem do ser. A pessoa é consciente da sua individualidade, por isso, sendo ontologicamente irredutível e impermutável no seio de uma universalidade, revela-se contra toda a tirania que a pretenda reduzir à condição de meio.

Em M. Scheler, o homem é um ser espiritual numa corporeidade e a sua característica fundamental é a sua abertura ao mundo. O homem, enquanto ser espiritual, tem como propriedades a independência e a liberdade diante do determinismo orgânico. Não está submetido aos impulsos nem ao meio, mas sim aberto ao mundo. Só a pessoa é capaz de criar categorias abstratas, de autoconsciência, de vontade pessoal, de transcendência.<sup>11</sup>

Em E. Mounier, a pessoa é um fim em si mesma e não pode ser vista nem tratada como objeto. Não parte de um todo, não é um princípio abstrato, mas uma atividade vivida de autocriação, de comunicação e de adesão que se apreende e se conhece em seu ato, como movimento de personalização.<sup>12</sup>

A pessoa é o único ente “em si” que é também “por si” e “para si”: é o fim para si mesma. A pessoa não é somente ente no meio da realidade, mas também o único ser em relação ao qual a realidade adquire novos significados.

No pensamento personalista, uma pessoa *«nunca se poderá reduzir a um objeto, sendo um eu-sujeito inviolável, livre, criador e responsável (...) a pessoa, incarnada num corpo e mergulhada no devir histórico, é comunitária por sua íntima constituição»*.<sup>13</sup>

---

<sup>11</sup> Cf. PÉREZ, Juan Carlos Álvarez – *Ser humano-persona: planteamiento del problema*. Varios autores – *Ser humano, persona y dignidad. Dilemas éticos de la medicina actual*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 2005, p. 30.

<sup>12</sup> Cf. PÉREZ, Juan Carlos Álvarez – *Ser humano-persona: planteamiento del problema*. p. 31.

<sup>13</sup> FRATTALONE, R. – *Pessoa*. LEONE, Salvino; PRIVITERA, Salvatore; CUNHA, Jorge Teixeira da - *Dicionário de Bioética*. Gaia: Editorial Perpétuo Socorro, p. 839.

## 2. Noção de Corporeidade

Partimos para este ponto com uma ideia central: a sexualidade é o “lugar” antropológico por excelência. Ele espelha a tensão e a ambiguidade que caracterizam a existência humana.<sup>14</sup> É na e pela sexualidade que se faz a experiência da realização da pessoa no encontro pleno com o Outro. Contudo, esta ideia de sexualidade não poderá ser observada de forma redutora, como habitualmente encontramos formulado nas bocas de alguns agentes educativos presentes nas nossas escolas. A confusão entre as conceções de sexualidade e genitalidade hipoteca, desde logo, uma definição correta daquilo que é a sexualidade. A pessoa não se constrói “fora” da sua sexualidade e é pela mesma sexualidade que conquista a experiência real do encontro com o Outro.

A sexualidade não é um aspeto secundário da vida humana, sendo que a pessoa está marcada sexualmente em toda a sua unidade físico-psíquica. Não é algo extrínseco à pessoa, mas pertence intimamente à sua constituição. Não é possível pensar-se no que é a pessoa sem ser pessoa sexuada.<sup>15</sup>

Contudo, não é possível, na perspetiva deste trabalho, elaborarmos uma construção sólida do conceito de sexualidade e de educação para a sexualidade, em contexto escolar, sem entendermos em profundidade o conceito de corporeidade. É possível encontrar no dicionário de bioética, alguns apontamentos importantes para a nossa reflexão: «*O Homem como realidade empírica, está integrado no imenso quadro da realidade natural que reúne a esfera do inorgânico e do orgânico, do ser vivo vegetal e animal. A tudo isto é que chamamos o “homem corpo”*».<sup>16</sup>

A sexualidade, como dimensão da pessoa, atravessa a história pessoal de cada um. A sexualidade revela-se como uma porta aberta para o Outro, onde o homem encontra a sua realização na relação com este Outro. É pela própria sexualidade que esta relação se exprime. Qualquer relação humana está vinculada à sua própria dimensão sexual que não só torna possível a abertura e a comunicação do “eu” e do “tu”, como também torna possível o emergir de um “nós”.<sup>17</sup>

---

<sup>14</sup> Cf. PINTO, José Rui da Costa – *Sexualidade e Pessoa*. GONÇALVES, Miguel; MORAIS, Carlos Bizarro; LOPES, José Manuel Martins – *Sexualidade e educação para a felicidade*. Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia, Universidade Católica Portuguesa, 2010, pp. 197-198.

<sup>15</sup> Cf. FLECHA, José-Román – *Moral de la persona. Amor y sexualidad*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2002, p. 35.

<sup>16</sup> BOF, G. – *Noção de corporeidade*. LEONE, Salvino; PRIVITERA, Salvatore; CUNHA, Jorge Teixeira da - *Dicionário de Bioética*. Gaia: Editorial Perpétuo Socorro, pp. 206-207.

<sup>17</sup> Cf. PIANA, G. – *Sexualidade*. LEONE, Salvino; PRIVITERA, Salvatore; CUNHA, Jorge Teixeira da - *Dicionário de Bioética*. Gaia: Editorial Perpétuo Socorro, p. 1022.

Ao construirmos o nosso edifício acerca do que é *educar para a sexualidade* assente na noção de corporeidade, torna-se imperativo fundamentá-la de forma consistente. É importante, nesta fase da nossa reflexão, afastar-nos claramente da ideia platônica de corpo. Esta fundamenta-se em torno de uma ideia dualista, onde o corpo aprisiona o espírito, mortificando-o. Posteriormente, Aristóteles, com o objetivo de “fugir” a este dualismo, define o homem como animal racional, onde o anterior modelo platónico dá lugar à matéria-forma, sendo que a alma determina o corpo e serve-se deste como instrumento/veículo. Porém, com Tomás de Aquino, a alma é o constitutivo único do homem. A mesma alma dirige e atualiza o corpo, sendo este o lugar possível para as operações da alma. Contudo, na era moderna, com Descartes, o corpo é uma realidade desenvolvida, autónoma e independente da alma. Já na perspetiva darwiniana, somos levados a pensar nos seres humanos reduzidos meramente a seres intimamente ligados a uma única matriz, num mesmo fenómeno biológico animal, traduzindo-se num reducionismo atroz. Não é apenas a razão que distingue o homem do animal, mas também a própria corporeidade. *«O ser humano enquanto se manifesta, exprime-se e realiza-se corporalmente. Historicamente não existe pessoa que não seja um eu espiritual-corporal; a corporeidade é a visibilidade atuante do ser humano, único e indiviso»*.<sup>18</sup>

Nenhuma faculdade espiritual do homem (desde a abstração, à responsabilidade ou até à capacidade criativa) é possível sem a mediação corporal. Não é possível que haja conhecimento sem a mediação do corpo. Na mesma perspetiva poderemos pensar em liberdade, vontade, sentimento ou comunicação. O “eu” não pode ser uma realidade abstrata, separada do corpo. Tudo aquilo que o homem experimenta é espiritual e corporal por inteiro. A história pessoal de cada homem, passa inevitavelmente pelo corpo. Quando o corpo é reduzido a um objeto, a uma coisa, é privado da sua interioridade ou humanidade, o homem desencadeia uma reação de pudor.

O animal enquanto puro organismo desempenha exclusivamente funções vegetativas. O mesmo não acontece com o homem, dotado de princípio espiritual, transcende a pura função vegetativa, não estando fechado em si mesmo. O homem tem

---

<sup>18</sup> ROCCHETTA, Carlo – *Corporeidade. Abordagem teológica*. CINÁ, Giuseppe; LOCCI, Efisio; ROCCHETTA, Carlo; SANDRIN, Luciano – *Dicionário interdisciplinar da pastoral da saúde*. São Paulo: Paulus, 1999, p. 215.

e, ao mesmo tempo, é um corpo. Enquanto o “ter um corpo” confere-lhe carácter instrumental, “ser corpo” faz dele um sujeito único.<sup>19</sup>

O corpo humano não se esgota na realidade biológica ou vegetativa. Os sentimentos humanos expressos espontaneamente num riso ou em choro exteriorizam corporalmente um estado de espírito. É o espírito que se corporiza e vice-versa. Em qualquer lugar onde o homem-corpo esteja presente, o mesmo homem-espírito está num todo inseparável. Todas as manifestações do corpo traduzem inequivocamente algo da sua interioridade. A comunicação com o outro não é exclusiva da linguagem verbal, sendo que, muitas vezes, o próprio corpo comunica (de forma tão eficaz) sem que uma palavra seja necessariamente proferida.

Esta ideia de corpo significa, não uma parte, mas a totalidade do homem. Trata-se da dimensão do homem em cuja base ele se institui no quadro dos entes empíricos. É algo observável, passível de experimentação quer na sua estrutura, quer no seu comportamento. O homem é um sistema vivo, biológico, com uma herança genética. Genética esta que preside a toda a formação biológica, desde o momento da sua conceção. Daqui resultam a complexidade humana em todas as suas funções, como a encefálica e as várias zonas que superintendem às funções pulsionais, instintivas e afetivas, em que se baseia a vida psíquica.<sup>20</sup>

Nesta mesma perspetiva, G. Bof continua a ajudar-nos a desviar de falsas conceções de corporeidade, mesmo quando estas são feitas com alicerces assentes nos textos bíblicos, na construção de uma antropologia cristã. «*Deveremos pôr sérias reservas e cautelas a certas formas correntes como: o homem tem um corpo, um espírito, uma alma por causa da sua tendência para a substantivação, o que leva, por vezes, a conceções rígidas e cristalizadas, que não captam nem exprimem a tonalidade própria da Bíblia e da sua linguagem. Pelo contrário, outras formulas que afirmam que o Homem é um ser vivo, animado, espiritual, corpóreo, etc., mostram seguramente melhor o valor do carácter global ou concretos destes predicados.*»<sup>21</sup>

A corporeidade exprime a realidade singular de cada homem ou mulher, conferindo a sua figura própria e determinada. Nela, encontramos o princípio e o fundamento constante da singularidade de cada pessoa. Essa mesma singularidade

---

<sup>19</sup> Cf. MÁRIO, Bizzotto – *Corporeidade. Abordagem filosófica*. CINÁ, Giuseppe; LOCCI, Efisio; ROCCHETTA, Carlo; SANDRIN, Luciano – *Dicionário interdisciplinar da pastoral da saúde*. São Paulo: Paulus, 1999, p. 210.

<sup>20</sup> Cf. BOF, G. – *Noção de corporeidade*. LEONE, Salvino; PRIVITERA, Salvatore; CUNHA, Jorge Teixeira da - *Dicionário de Bioética*. Gaia: Editorial Perpétuo Socorro, p. 207.

<sup>21</sup> BOF, G. – *Noção de corporeidade*. p. 208.

exprime a unidade intrínseca do homem e, conjuntamente, a sua alteridade, em relação aos outros seres.

O homem, na sua identidade pessoal, só se constrói e se realiza na sua corporeidade. Só assim, em todos os aspetos, se torna ser para os outros, na relacionalidade. «*O Homem, em cada relação, está ali de modo corpóreo. Tem não só um corpo, mas vive no corpo, é corpo; “corporifica” e, por isso, vive. O corpo é essencialmente órgão de receção e de expressão, pré-cunhado na estrutura natural, todavia aberto à configuração. O corpo em si mesmo, pode entender-se essencialmente como símbolo, como gesto, como expressão e, por isso, é o meio mais importante da comunicação humana.*»<sup>22</sup>

Nada do que foi dito até então desvia-se da antropologia semita, segundo o qual a carne (*basar*), a alma (*nefesh*) e o espírito (*ruah*) são partes inseparáveis da composição do ser humano. São antes a expressão da totalidade e da identidade da pessoa, na história da sua própria existência. O corpo é esta totalidade única da pessoa que exclui quer o materialismo quer o espiritualismo, não podendo admitir qualquer fragmentação desta totalidade da pessoa.<sup>23</sup>

O caminho talhado para entendermos o conceito corporeidade da pessoa ajuda-nos a chegar mais próximos da real definição de sexualidade, como «*uma forma humana de expressão que podemos equiparar à linguagem, a qual se formula de um modo corporal inteiramente humano, na gestualidade, na mimica, na ternura, no toque, na proximidade, no calor; reside aqui a oportunidade particular de uma experiência específica, que só pode ser fornecida desta forma através da sexualidade. (...) O homem encontra aqui o lugar da encarnação, a autoexpressão pessoal adquire assim uma figura corpórea e nela permite ao homem chegar à realização.*»<sup>24</sup>

O amor só pode ser amor pleno se o for corporal e interpessoal, ou então corre o risco de não ser amor. Mesmo o prazer, no exercício da sexualidade é uma componente integrante do tornar-se um, na relação homem-mulher. Esta realização corporal no seio do casamento foi, pela primeira vez, na tradição da doutrina eclesial, atribuída

---

<sup>22</sup> FRALING, Bernhard – *Ética Sexual. Ensaio sob um ponto de vista cristão*. Coimbra: Gráfica de Coimbra 2, 2011, pp. 130-131.

<sup>23</sup> Cf. ROCCHETTA, Carlo – *Corporeidade. Abordagem teológica*. CINÁ, Giuseppe; LOCCI, Efisio; ROCCHETTA, Carlo; SANDRIN, Luciano – *Dicionário interdisciplinar da pastoral da saúde*. São Paulo: Paulus, 1999, p. 215.

<sup>24</sup> FRALING, Bernhard – *Ética Sexual. Ensaio sob um ponto de vista cristão*. Coimbra: Gráfica de Coimbra 2, 2011, p. 131.

dignidade moral pela Constituição Pastoral do Concílio Vaticano II, *Gaudium et Spes*.<sup>25</sup> A pessoa passa a ser o centro referencial de todos os valores pessoais e interpessoais da sexualidade. Esta dimensão pessoal da sexualidade é desenvolvida em vários documentos pós-conciliares, especialmente com o documento: «*Orientações educativas sobre o amor humano*», da Congregação para a Educação Católica (1 de novembro de 1983).

Bernhard Fraling chama-nos a atenção para esta evolução positiva acerca da sexualidade no pensamento cristão. «*Ao longo dos tempos, à hostilidade estóica<sup>26</sup> frente ao corpo e ao prazer opuseram-se certos contrapesos que, em parte, têm as suas raízes na doutrina cristã da fé. A interpretação teológica pode demonstrar isto de modo mais pormenorizado. Em todo o caso, a convicção da bondade da criação manteve vivo, nos filósofos cristãos, um resto da valorização positiva da experiência sexual*».<sup>27</sup>

### **3. Contributo(s) de uma antropologia da sexualidade**

#### **3.1. Novo paradigma para uma antropologia sexual diante dos desafios atuais**

Como já foi referido anteriormente, não se pode dizer “tenho um corpo”, pois isso conduz-nos a um pensamento de exterioridade de mim mesmo, quase como se eu fosse consciência separada do meu corpo, onde o corpo se apresenta como um acrescento (ou extensão) ao meu ser. Ao longo deste trabalho, afastamo-nos filosoficamente do pensamento platónico e cartesiano na construção dos conceitos de “pessoa” e de “corporeidade”. Interessante verificar agora o contraste das concepções corporais anteriormente mencionadas e a concepção de corpo segundo a Bíblia. O homem bíblico não tem um corpo, é corporal, é o homem por inteiro. A filosofia contemporânea aproxima-se agora, depois de tantas encruzilhadas, da antropologia bíblica. Mas sobre este aspeto detenhamo-nos mais tarde.

Ao debruçar-me sobre a origem etimológica da palavra “sexo”, deparei-me com uma das possíveis etimologias: a palavra “sexo” como termo latino “*seccare*”, traduz-se

---

<sup>25</sup> «*A índole sexual humana e o poder gerador do homem, eles superam de modo admirável o que se encontra nos graus inferiores da vida; daqui se segue que os mesmos atos específicos da vida conjugal, realizados segundo a autêntica dignidade humana, devem ser objeto de grande respeito*». (GS, 51)

<sup>26</sup> O pensamento estóico consistia no ideal de autonomia incondicional da razão frente a todos os sentimentos e emoções. Reside aqui uma das fontes principais da hostilidade ao prazer que, ao longo dos séculos, pesou sobre a relação com a sexualidade.

<sup>27</sup> FRALING, Bernhard – *Ética Sexual. Ensaio sob um ponto de vista cristão*. Coimbra: Gráfica de Coimbra 2, 2011, pp. 133-134.

por dividir, partir, cortar. Por isso, a palavra “sexo” transporta consigo uma marca de divisão, de corte, logo, da incompletude.<sup>28</sup> Neste sentido, será interessante, nesta fase da reflexão, fazer a alusão ao mito do *andrógeno primitivo*, de Platão, no «*Banquete*»<sup>29</sup>. Neste texto de Platão encontramos Aristófanes a discursar sobre o amor, na sua origem e sobre a sua natureza. Fala de uns seres andrógenos, de natureza dupla, com quatro pernas, quatro braços, duas cabeças, dois corações e dois sexos. Eram seres de grande força e inteligência, mas ao mesmo tempo demasiado orgulhosos. Desafiaram os deuses na sua autoridade. Tal arrogância se tornou insuportável aos olhos dos deuses que assim decidiram cortá-los ao meio, de modo a diminuir o seu poder e sucumbir o seu orgulho. Perante este drama, cada uma das partes, lamentando a falta da outra metade, partiu à procura dela. No momento do encontro, abraçavam e enlaçavam-se umas nas outras, no desejo de se fundirem numa só, novamente. Iam morrendo de fome por inação, sendo que nada desejavam fazer umas sem as outras. Quando acontecia de uma das partes morrer, a sobrevivente procurava logo outra e enlaçava-se nela, quer fosse metade mulher, quer fosse metade homem e, assim, a raça caminhava para a extinção. Se esta união acontecesse entre um homem e uma mulher, estes conceberiam de modo a perpetuar a raça. No caso de a união ser realizada por dois homens, sobrevinha a saciedade e entregar-se-iam ao trabalho e proveriam às necessidades da existência. Desta forma, aparece o amor inato que os seres têm uns pelos outros. Conclui Platão, através da boca de Aristófanes, que o amor tende a reencontrar a antiga natureza, num esforço por se unir num só e por sarar a natureza humana. Cada um de nós corresponde a uma dessas partes que procura a metade que lhe corresponde.

A partir deste mito, apreendemos uma imagem da natureza dos seres humanos truncada, partida. Cada pessoa é essencialmente incompleta, imperfeita e em construção. Apresenta-nos a sexualidade como modo constitutivo do ser humano. Este “corte” faz dos seres humanos seres divididos e incompletos, na procura do outro que o complete e o faça caminhar ao encontro da sua realização.<sup>30</sup>

Sendo que a realização de cada pessoa é uma tarefa individual, do qual não se lhe pode retirar a dimensão constituinte que é a sua sexualidade, também vamos

---

<sup>28</sup> Cf. TEIXEIRA, Francisco – *O sexo e a ontologia do humano*. GONÇALVES, Miguel; MORAIS, Carlos Bizarro; LOPES, José Manuel Martins – *Sexualidade e educação para a felicidade*. Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia, Universidade Católica Portuguesa, 2010, pp. 129-130.

<sup>29</sup> Cf. PLATÃO – *O Banquete*. Pará de Minas (MG): Virtual Books Online, 2003. (consultado no dia 06 de agosto de 2014 – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa)

[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/protagoras2/links/O\\_banquete.pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/protagoras2/links/O_banquete.pdf)

<sup>30</sup> Cf. TEIXEIRA, Francisco – *O sexo e a ontologia do humano*. GONÇALVES, Miguel; MORAIS, Carlos Bizarro; LOPES, José Manuel Martins – *Sexualidade e educação para a felicidade*. Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia, Universidade Católica Portuguesa, 2010, pp. 130-131

encontrando um novo paradigma social da experiência da sexualidade humana. Isto levanta-nos diferentes desafios. Leva-nos à dúvida se estas alterações contribuem para que o homem encontre o seu grande objetivo (a sua realização pessoal) ou, se pelo contrário, contribui para acentuar uma sociedade ainda mais sofredora e injusta, reveladora de uma perda gradual do sentido do humano.

Se, por um lado, durante largos séculos, o homem bebeu de uma visão teocêntrica do mundo e da ideia de uma natureza divina do homem e, desta forma, conceberam-se valores, princípios, direitos ou deveres que orientavam todos os aspetos da vida humana. Por outro, com o objetivo de entender o homem de hoje, não poderemos ignorar a desestruturação desta mesma visão, especialmente com a idade moderna. A modernidade fez sucumbir os alicerces desta espiritualidade humana, responsável não só por uma moral, como de um sentido e de uma esperança transcendente que lhe orientava os comportamentos. Com a utopia da modernidade, procurou-se substituir o divino pela superioridade da razão e da autossuficiência humana. A ideologia do progresso prometera ao homem moderno, através do progresso científico, acabar com a maior parte das doenças, através do progresso económico, acabar com a pobreza e com a fome, com o progresso das comunicações, acabar com o isolamento e a solidão, sonhando com uma sociedade mais justa e promotora dos direitos e da dignidade humana. Foi neste quadro que o homem procurou caminhar para a sua realização plena, bem longe do sofrimento. Contudo, o homem acabou vítima desta mesma utopia. A crise da modernidade deixou o homem sem esperança, sem horizontes e sem sentido para a vida. Nesta desesperança da humanidade, surgem os filósofos como Nietzsche e Heidegger. Se com o primeiro vemos anunciada a “morte de Deus”, no segundo encontramos a conceção de um homem condenado a “ser-para-a-morte”, um “ser-para-o-nada”. Definem o homem como um existente sem fundamento para a sua própria existência, onde o único sentido que se lhe reconhece é nascer, viver e morrer, sem qualquer poder metafísico e dominante. O homem busca-se a si próprio numa pântano sem certezas e sem referências. Como herança da modernidade, a autonomia como valor para o homem, acompanhada de um crescente nihilismo, conduziu o homem a um individualismo atroz e a uma moral hedonista permissiva, abrindo caminho a uma revolução nos processos de busca da sua realização. «*Os pilares da vida atual assentam numa tetralogia nihilista – hedonismo, consumismo, relativismo e permissividade*»<sup>31</sup>. O homem pós-moderno confunde a busca da felicidade e da sua

---

<sup>31</sup> ALMEIDA, Carlos. TEIXEIRA, Cristina – *Do Eros ao Aghapé: O amor como vivência máxima da sexualidade*. GONÇALVES, Miguel; MORAIS, Carlos Bizarro; LOPES, José Manuel Martins –



realização pessoal com o prazer fácil ou com o que o dinheiro pode comprar. O homem procura constantemente novas sensações, como forma de preenchimento do próprio eu. Diria que o homem pós-moderno vive “escravo das sensações”, quase num adular do pensamento cartesiano: “sinto, logo existo”.

Nesta cultura hedonista, não existe espaço nem sentido para o esforço, apenas para o culto do desejo e da sua realização imediata. *«Tudo é válido desde que provoque o bem-estar, não havendo, para isso, quaisquer interditos morais e éticos. A felicidade, o prazer é a meta, o único objetivo desta lógica hedonista, nem que para tal se mergulhe numa profunda permissividade impregnada de materialismo. (...) Estamos perante o homem, não sem ética ou valores, mas para o qual tudo é relativo, onde qualquer análise pode ser positiva ou negativa, pois já nada há absoluto, nada há totalmente bom ou mau»*<sup>32</sup>.

Desta forma, o assunto da sexualidade deixou de ser um tabu para uma exposição extrema. Isto é, deixamos a época onde tudo o que era relacionado com a sexualidade estava rotulado de imoral para uma época onde abundam estímulos e incentivos a uma sexualidade desmedida. Diria mesmo que a sexualidade se tornou um poderoso instrumento indispensável a uma sociedade consumista.

Vamos observando uma sociedade que promove a experiência da sexualidade na perspectiva da vivência da sexualidade preocupado apenas com o prazer do momento e despreocupado com a descoberta do sentido das relações, e do projeto de realização com o outro. A sexualidade é vivida centrada no próprio indivíduo e nas sensações que dali pode obter sem o sentido de partilha e de encontro com o outro. Trata-se de uma sexualidade sem esforço, sem interesse, onde a intimidade do amor são inexistentes, alicerçado apenas e exclusivamente no eros, como expressão máxima da sexualidade humana.<sup>33</sup>

Na perspectiva de uma construção consistente a partir de uma antropologia sexual, e como resultado natural da reflexão que precedeu acerca dos conceitos de “pessoa” e de “corporeidade”, deveremos encarar a sexualidade como *«realidade integradora e configuradora da pessoa no seu todo, condicionando-a no seu núcleo*

---

*Sexualidade e educação para a felicidade*. Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia, Universidade Católica Portuguesa, 2010, p. 84.

<sup>32</sup> ALMEIDA, Carlos. TEIXEIRA, Cristina – *Do Eros ao Aghapé: O amor como vivência máxima da sexualidade*, p. 85.

<sup>33</sup> Cf. ALMEIDA, Carlos. TEIXEIRA, Cristina – *Do Eros ao Aghapé: O amor como vivência máxima da sexualidade*, p.86.

*mais profundo e repercutindo-se em todas as manifestações da sua vida».*<sup>34</sup> Ao contrário de uma perspectiva de animalidade, a sexualidade, no caso do homem, acompanha toda a história pessoal de cada indivíduo, constrói a própria história. Não é uma sexualidade redutora, conduzida meramente por impulsos biológicos, nem somente como função exclusivamente procriadora, com ritmos biológicos automáticos. A sexualidade humana revela-se como projeto de uma autêntica realização pessoal. Esta assume expressão de condição relacional, de si mesma e do outro, como “lugar” antropológico onde a pessoa se posiciona como abertura oblativa ao outro e, simultaneamente, descobre o outro como dom para si. A experiência da sexualidade eleva-se no encontro de dois seres que se recriam, já não somente num “eu” + “tu”, mas no desabrochar de um “nós”, onde cada um sente-se profundamente responsável pelo outro, nos compromissos implicados e nas suas manifestações. Manifestações e comportamentos, ao nível da experiência da sexualidade, são devidamente enquadrados em cada fase da vida de cada pessoa, desde que nasce, até que morre.

Nesta perspectiva, José-Román Flecha sintetiza isto enquadrando a sexualidade como uma dimensão que acompanha a vida inteira do ser humano e as suas diversas manifestações. Não pode nunca ser reduzida à mera genitalidade. A antropologia contemporânea ampliou a compreensão da sexualidade humana, em dois sentidos: 1) sentido “espacial” ou “relacional”, onde a sexualidade diz-se na relação a diversas vivências e atividades da pessoa, assim como no âmbito das relações interpessoais; 2) sentido “temporal” ou “dinâmico”, onde a sexualidade não nasce somente com a adolescência, mas existe de forma dinâmica, acompanhando o ser humano em toda a sua existência, já desde antes o seu nascimento. A sexualidade vai acompanhando e ritmando o desenvolvimento evolutivo da pessoa, em si mesmo e na abertura às outras pessoas.<sup>35</sup>

A sexualidade é mais uma maneira de ser e de estar do que uma questão morfológica. Uma antropologia contemporânea da sexualidade terá, necessariamente, de relaciona-la com todos os níveis da existência humana.

Em suma, o corpo, desde a origem, está orientado para estar unido ao espírito. Isto é, a pessoa não tem um corpo, é também seu corpo. Porém, esta unidade do corpo e do espírito não anula qualquer uma destas naturezas. São inequivocamente distintas.

---

<sup>34</sup> PINTO, José Rui da Costa – *Sexualidade e Pessoa*. GONÇALVES, Miguel; MORAIS, Carlos Bizarro; LOPES, José Manuel Martins – *Sexualidade e educação para a felicidade*. Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia, Universidade Católica Portuguesa, 2010, p. 202.

<sup>35</sup> Cf. FLECHA, José-Román – *Moral de la persona. Amor y sexualidad*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2002, p. 48.

Contudo, não se trata de uma unidade accidental, mas sim substancial. A pessoa expressa-se mediante o seu corpo, sendo este a própria linguagem da pessoa. O homem (feminino ou masculino) é um sujeito livre e inteligente que coopera com o ato criador de Deus, com o dom da procriação. Na sua liberdade, o homem realiza-se na doação ao Outro. Trata-se de uma necessidade constitutiva da pessoa a comunicação com o Outro.

Encontramos num documento da Congregação para a Educação Católica uma síntese enriquecedora: «*A sexualidade é uma componente fundamental da personalidade, um modo de ser, de se manifestar, de comunicar com os outros, de sentir, de expressar e de viver o amor humano*».<sup>36</sup>

### **3.2. A antropologia bíblica diante da questão da sexualidade**

#### **3.2.1. Gn 2: A origem do encontro do homem e da mulher**

Nesta fase, propus-me explorar as raízes de uma antropologia sexual alicerçada no texto do Génesis. Por este caminho, como poderemos compreender esta noção de corporeidade, anteriormente explorada? Quem é verdadeiramente este homem no Génesis? Que relação emana entre homem e mulher? Qual o contributo para a resolução da dicotomia corpo-alma? Neste sentido, analisaremos de modo particular o segundo capítulo do livro do Génesis. Partiremos desta noção de corporeidade, para entendermos profundamente quem é o homem (neste caso, homem e mulher), de modo a, por fim, fundamentarmos uma antropologia sexual.

Bernhard Fraling chama-nos a atenção para esta noção presente no texto do Génesis: «*O ponto de partida do relato Javista da criação é o facto de que Deus, segundo Gn 2, 7, cria o homem a partir do pó da terra: quer isto dizer que somos homens que “encorporam” (...) na vinculação à materialidade e à corporalidade, que constituem o seu ser, o homem é simplesmente criado numa orientação para Deus*».<sup>37</sup>

Nas páginas do Génesis, a vitalidade que anima toda a economia da vida corpórea do homem, dimana de Deus, numa relação pessoal “cara a cara”. Trata-se de um Deus que, desde o seu ato criador, institui com o homem uma relação pessoal e de

---

<sup>36</sup> CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA – *Orientações educativas sobre o amor humano. Linhas gerais para uma educação sexual*. Roma, 1983, n.º 4.

<sup>37</sup> FRALING, Bernhard – *Ética Sexual. Ensaio sob um ponto de vista cristão*. Coimbra: Gráfica de Coimbra 2, 2011, p. 143.

proximidade. Constitui-se, desde a origem, uma proximidade íntima. Esta proximidade poderá ser verificada em alguns aspetos do texto. Note-se que Deus atribui ao homem a função de estar e de cuidar do seu jardim. Naquela época, naquele contexto, só os reis possuíam jardins, devidamente cuidados e protegidos, onde só os íntimos tinham acesso.<sup>38</sup>

Neste relato, deparamo-nos com a conclusão de Deus de que não seria bom a solidão do homem. Reagindo às necessidades humanas, cria outros seres vivos e apresenta-os ao homem. Deus dá a Adão a tarefa de atribuir nome a estes animais, dando-lhe assim autoridade sobre eles. Apesar de o homem se relacionar com eles, não obtém respostas. Não há quem confronte e dialogue pela palavra Adão. A criação da mulher define-se numa intimidade tal que é extraída do lado do homem, sendo carne da sua carne e ossos dos seus ossos.

O texto do Génesis é único e surpreendente (tendo em conta o contexto e a época) na medida em que apresenta o ser humano como coexistência de homem e mulher. Ambos estão direcionados num plano de igualdade. Nenhum conhece primazia ou subordinação.<sup>39</sup>

António Couto chama-nos a atenção para a realidade de uma polaridade sexual como realidade criada e não divina. Sendo que a Bíblia Hebraica não conhece o homem, senão nesta dimensão homem/mulher. Esta humanidade criada, desde o início, se compreende a si mesma como dois seres complementares e recíprocos. O termo hebraico ‘*Adam*’ representa homem na aceção de humanidade (neste caso, todos os homens e todas as mulheres), criados à imagem e semelhança de Deus.<sup>40</sup>

Deus preocupa-se com a solidão do homem: «*“não é, de facto, bom (lo’-tôb) que o homem (ha’adam) esteja só”* (Gn 2, 18). *O próprio Deus nos põe de sobreaviso para um problema gravíssimo que pode acarretar a morte do homem. Esse perigo é a solidão (...) Rodeado de objetos, o homem fica verdadeiramente só. Tendo advertido para esse perigo mortal, Deus previne logo essa situação. Decide, por isso, construir (banah) do lado/costela (tsela’) do homem “um ser que lhe é homólogo”, que “faça parte” dele, parte integrante e indispensável, o que, de resto, é verdade de um e de*

---

<sup>38</sup> Cf. FRALING, Bernhard – *Ética Sexual*. pp. 143-144.

<sup>39</sup> Cf. FRALING, Bernhard – *Ética Sexual*. p. 145.

<sup>40</sup> Cf. COUTO, António – *Como uma dádiva. Caminhos de antropologia bíblica*. Lisboa: Universidade Católica Editora Unipessoal, 2005, pp. 19-20.

*outro, do homem e da mulher, estando um ligado ao outro pelo laço mais profundo - «osso dos seus ossos e carne da sua carne» (Cf. Gn 2, 23) – o laço do amor».*<sup>41</sup>

Diante dos animais, o ser humano reconhece-se como humano, porém, diante de outro semelhante a si, reconhece-se como macho ou fêmea. O relato não pretende narrar a criação específica da mulher sequencialmente depois do homem. Pretende mostrar que a criação do homem só acontece por completo a quando homem e mulher se contemplam.

António Couto alerta-nos para o verbo “criar” (*bara*). É um verbo que só conhece um sujeito possível que é Deus. Trata-se de uma tarefa unicamente de Deus. Interessante acrescentar que *«o verbo bara’ não tem como complemento uma “matéria”, uma “coisa”, mas um acontecimento novo, imprevisível, decisivo».*<sup>42</sup>

Ao contrário dos mitos mesopotâmicos<sup>43</sup>, no texto do Génesis, o homem é nivelado por Deus, como imagem e semelhança de Deus e o mesmo Deus viu que tudo era “muito bom”. A humanidade não está nivelada pelo meramente animal, mas pelo divino. Assim, o homem é necessariamente bom. Conclui o autor que o homem é *«imagem única de Deus o macho, imagem única de Deus a fêmea, abençoados por Deus, devem dominar e submeter a terra e os seres criados».*<sup>44</sup>

### **3.2.2. Gn 2: A sexualidade, uma realidade criada**

Qual o contributo que nos traz o texto do Génesis para a compreensão integral daquilo que o homem é? Acrescentará algo de substancial à reflexão realizada até ao momento acerca da pessoa, da noção de corporeidade e de sexualidade?

A exclamação de satisfação e de contemplação de Adão, na primeira vez que o autor coloca-o a falar, diante da sua semelhante: “esta é osso dos meus ossos” (v. 23) demonstra o quão bem-sucedida foi esta correlação. Ambos estão num plano de igualdade um com o outro. Duas comparações enaltecem a singularidade e a

---

<sup>41</sup> COUTO, António – *Como uma dádiva*. pp. 20-21.

<sup>42</sup> COUTO, António – *Como uma dádiva*. p. 22.

<sup>43</sup> António Couto, na sua obra *Como uma dádiva*, realça dois desses mitos: *Enuma Elish* (Quando lá em cima) e o poema de *Atra-hasis* (O muito inteligente). Os deuses modelam o homem a partir da terra. Contudo, não de uma terra pura e fecunda. É sim de terra amassada com o sangue e restos mortais dos deuses maus (*Kingu* no *Enuma Elish*, *Wê-ila* no *Atra-hasis*), assassinados pelos deuses ditos bons. O homem nasce tristemente a partir desta «limpeza» no seio dos deuses. Fruto não do ato criador de amor, mas de um ato assassino, onde o lixo resultante desse assassinato é «despejado» no homem. Assim, este homem apresenta-se como mau, mesquinho e violento por natureza. É um homem sem liberdade e sem graça, sem humanidade e sem humildade, sem amor e sem dom. Contudo, também inculpável, pois o mal que o afeta é um mal natural.

<sup>44</sup> COUTO, António – *Como uma dádiva*. pp. 24-25.

particularidade desta relação homem-mulher: em primeiro lugar, na comparação com os animais, numa relação de superioridade onde o homem não encontra resposta às suas palavras (v. 20); em segundo lugar, a comparação com a relação com os pais (v. 24). O homem que deixa pai e mãe, superando esta vinculação forte, para dar lugar a uma nova ligação. Homem e mulher tornam-se assim numa só carne, num encontro totalmente humano, na abertura à sexualidade como totalidade do físico, do psíquico, anímico e espiritual.<sup>45</sup>

Numa antropologia bíblica, alicerçada nas páginas do Génesis, o homem é necessariamente bom e criado para a liberdade e como acolhimento da graça oferecida por Deus. O homem é imagem e semelhança de Deus, isto é, em relação com Deus e nunca numa perspetiva da filosofia grega (desde Aristóteles) onde o homem é definido como “animal racional”. O homem – macho e fêmea – recebe de Deus a ordem para dominar (*radah*) – verbo no plural – a terra e os seres criados. Isto não torna o homem dono que possui a criação. É um ato de colaboração com Deus. Trata-se de ser “concriador”, sendo inteligente, responsável, dialogante e amante, sendo no mundo como Deus é no céu. Cabe ao homem governar a criação com doçura, uma autoridade exercida pela palavra.<sup>46</sup>

Em contraste, o homem violento deixa que a animalidade o domine. Nesta perspetiva, o homem afasta-se do seu património divino e aproxima-se da animalidade redutora da essência do que o homem é, nesta antropologia bíblica.

Pelos relatos da criação, encontramos uma desdivinização da sexualidade e uma declaração plena dos valores humanos a ela associados. Ao contrário do mito platónico, a dualidade sexual não representa uma existência cindida, em que o homem teria sido forçosamente arrancado de uma unidade original da sua existência. A sexualidade humana é querida como primigénia e fonte de consolação. Ainda nesta mesma perspetiva, Deus está para além da diferença sexual. Assim o texto do Génesis afasta-se de qualquer outra conceção ligada aos cultos da fertilidade, próprias da época, numa promiscua união sexual entre a divindade e a humanidade.<sup>47</sup>

Com a filosofia grega (de Pitágoras a Platão) observamos a insistência na libertação da alma (partícula divina) da prisão do corpo (numa perspetiva depreciativa). Pela morte (do corpo) se alcança a verdadeira libertação da alma, até então aprisionada.

---

<sup>45</sup> Cf. FRALING, Bernhard – *Ética Sexual. Ensaio sob um ponto de vista cristão*. Coimbra: Gráfica de Coimbra 2, 2011, pp. 145-146.

<sup>46</sup> Cf. COUTO, António – *Como uma dádiva. Caminhos de antropologia bíblica*. Lisboa: Universidade Católica Editora Unipessoal, 2005, pp. 65-66.

<sup>47</sup> Cf. FRALING, Bernhard – *Ética Sexual. Ensaio sob um ponto de vista cristão*. Coimbra: Gráfica de Coimbra 2, 2011, pp. 149-150.

O ato do exercício da filosofia consiste em afastar/desligar o quanto possível a alma (*psychê*) do corpo (*sôma*), sendo este último a fonte de corrupção e de engano.<sup>48</sup>

Com Aristóteles vemos eliminado o mito órfico da divindade original da alma (*psychê*), da sua preexistência e posterior queda num corpo-cadáver. Ultrapassa o dualismo platónico e pré-platónico, expondo que o homem não é um composto dualista de substâncias distintas (alma e corpo), mas uma única substância em “ato”, resultante da informação da matéria (*hylê*) pelo princípio de informação que é a alma (*psychê*). Aristóteles não é capaz de desfazer completamente o mito órfico. Encontra algo ainda de divino no homem com o intelecto (naís), divino, incriado, imortal, impessoal.<sup>49</sup> Em conclusão, não é capaz de escapar à problemática dualista, pessimista em relação ao corpo (*sôma*), em oposição à alma (*psychê*).

Poderemos confrontar e contemplar o contraste entre o mito mesopotâmico e a “novidade” das páginas do Génesis. O universo físico não é divino nem eterno, não sendo assim um ser absoluto em si mesmo. Este foi obra criada pelo único Ser Absoluto. Tanto a filosofia grega como, posteriormente, a modernidade ignorou completamente a dependência ontológica da totalidade do real experimental em relação ao Ser Absoluto.<sup>50</sup> Da mesma forma, a mesma tradição hebraica e cristã reconhece que a existência dos seres singulares não se trata de uma catástrofe, nem de uma queda (como na filosofia grega). Os seres singulares são respeitados como existência real e não ilusória.

O homem bíblico é um todo unitário, integralmente criado por Deus, «*não se tratando, portanto, de individuação pela forma ou pela matéria, mas pela criação-eleição de Deus e responsabilidade pelo outro. O homem é um “ser vivo” (nephesh hayyah) (Gn 2, 7) – condição que, de resto, partilha com os animais (Gn 1, 20.21.24.30) – resultante do «pó da terra» (‘aphar mîn-há’adamah) modelado (yatsar) pelas mãos divinas (Gn 2, 7), tal como os animais (Gn 2, 19), e de um beijo de Deus, insuflando-lhe (naphah) o “alento da vida” (nishmat hayyîm) (Gn 2, 7) que, de resto, os animais também possuem (Gn 6, 17; 7, 15.22), mas sem qualquer menção do beijo de Deus»<sup>51</sup>*

---

<sup>48</sup> Cf. COUTO, António – *Como uma dádiva. Caminhos de antropologia bíblica*. Lisboa: Universidade Católica Editora Unipessoal, 2005, pp. 92-93.

<sup>49</sup> Cf. COUTO, António – *Como uma dádiva*. pp. 94-95.

<sup>50</sup> Cf. COUTO, António – *Como uma dádiva*. p. 98.

<sup>51</sup> COUTO, António – *Como uma dádiva*. p. 101.

O homem bíblico não é divino mas, ao mesmo tempo, não é demoníaco, hediondo, impuro ou mau. Este mesmo homem é criado por Deus e rotulado como “muito bom”.

A desdivinização da sexualidade não significa que a relação homem-mulher perde o seu carácter de dom. Trata-se de uma realidade criada, como momento realizador das suas possibilidades. Não possui em si dignidade divina. Esta mesma dimensão mundana e, ao mesmo tempo, querida por Deus, poderemos reencontrar nas páginas do Cântico dos Cânticos.<sup>52</sup>

Relativamente à noção de corpo, no Génesis, não se encontra um termo certo para designar o corpo enquanto algo distinto da alma. «*No âmbito do corpo humano vivo, a língua da Bíblia Hebraica mete, sem problemas de maior, os pés pelas mãos, o coração pelos rins, os intestinos pela alma, os ossos pela carne, a carne pela alma! E, para cúmulo, o corpo humano vivo, não sendo nunca nomeado explicitamente, pode fazer-se representar por qualquer das partes, desde os pés, ao coração, à carne, à alma!*»<sup>53</sup> Em hebraico fala-se do corpo vivo pela acentuação da função específica. O homem nunca é uma parte do seu corpo, mesmo quando referido uma mão, um pé, um coração. Em cada uma destas partes, encontramos o homem na sua totalidade: «*os pés não são uma parte do composto humano; é a sua totalidade. Os ossos não são uma parte do composto humano; são a sua totalidade. A carne não é uma parte do composto humano; é a sua totalidade*».<sup>54</sup> Interessante a distinção entre o pensamento analítico grego e o pensamento hebraico “estereométrico”.

Apesar da aparente desordem desconcertante à vista do leitor, observa-se uma afirmação da unidade do homem. Cada uma das partes do corpo humano (descritos anteriormente) não é simplesmente parte de um todo, com função específica e em relação às restantes partes do corpo (com cada qual com a sua função). Trata-se de uma parte que é o todo. Em conclusão, o homem do Génesis, enquanto ser criado, não é *nephesh* e *basar* (alma e carne), mas sim, na sua totalidade, *nephesh* (alma) e, na sua totalidade, *basar* (carne). Nenhuma das duas realidades são parte do todo, mas sim a sua totalidade. A língua hebraica nunca teve um termo para corpo enquanto realidade

---

<sup>52</sup> Cf. FRALING, Bernhard – *Ética Sexual. Ensaio sob um ponto de vista cristão*. Coimbra: Gráfica de Coimbra 2, 2011, p. 151.

<sup>53</sup> COUTO, António – *Como uma dádiva. Caminhos de antropologia bíblica*. Lisboa: Universidade Católica Editora Unipessoal, 2005, p. 103.

<sup>54</sup> COUTO, António – *Como uma dádiva*. p. 103.



distinta e separa da alma. Na antropologia bíblica, *basar* é o homem na sua totalidade, enquanto na antropologia platónica, *sôma* e *sárx* são uma parte do homem.<sup>55</sup>

Em conclusão, a sexualidade não pode ser nunca encarada como um apêndice ou uma parte que contribui para a caracterização daquilo que o homem é. O homem é determinado na sua essência pela sua sexualidade, sendo ela masculina ou feminina. Ela (a sexualidade) é também a totalidade do ser de cada pessoa. Por isso, determina incontornavelmente a pessoa no seu todo, na relação consigo própria, na relação com o mundo que a rodeia, na relação com o Outro. Cada pessoa pensa, sente, percebe, interpreta factos e age de acordo com a sua sexualidade, numa perspetiva pluridimensional e não meramente no plano biológico.

### 3.3. O Outro como lugar de encontro e de plenitude – Emmanuel Lévinas

O pensamento antropológico de Lévinas é todo ele centrado na primazia do Outro, surgindo na perspetiva do Rosto, conduzindo para um pensamento de Infinito. Ideia esta presente na relação Eu (Mesmo) com o Outro (Rosto). O autor coloca como problema central da sua filosofia a ética. A alteridade tem lugar no encontro com o Outro, através da abertura à exterioridade, na direção do Infinito, negando qualquer tipo de totalização.

Esta relação com a alteridade nada tem de conceitual, muito menos possui em si uma dimensão espacial ou temporal. Trata-se de manifestação, pura exterioridade. Para Lévinas «a ideia do Infinito supõe a separação do Mesmo em relação ao Outro. Mas tal separação não pode assentar numa oposição ao Outro»<sup>56</sup> Esta relação com o Outro, em Lévinas, acontece numa relação face-a-face, como Rosto, de forma completamente exposta e vulnerável. É no Rosto do Outro que se encontra a significação, a linguagem e a temporalidade.

Esta experiência do Outro acontece pela presença viva do Rosto, que não me deixa indiferente, que me interpela, sendo já alteridade. Alteridade esta que me apresenta um Outro absoluto, estranho e infinitamente transcendente. Esta relação acontece pela linguagem, a dos olhos que me interpelam e não me deixam indiferente. Isto torna vivo o evento originário da transcendência do Rosto. Este rosto ultrapassa

---

<sup>55</sup> Cf. COUTO, António – *Como uma dádiva*. pp. 108-109.

<sup>56</sup> LÉVINAS, Emmanuel - *Totalidade e infinito*. Lisboa: Edições 70, 1988, p. 41.

qualquer conhecimento e faz-se para mim enigma, lugar de visitação e vinda, Infinito no finito.<sup>57</sup>

Nesta relação com o Outro, «*o Outro, o livre, é também o estranho*»<sup>58</sup> O Outro é este Infinito, numa comunhão inatingível. Assim, o Rosto emerge como expressão máxima do homem. Tudo no corpo humano fala e se coloca em relação. É assim que se caracteriza a pessoa, enquanto relação. Ninguém existe por si, para si e consigo mesmo. Contudo, de entre todas as partes do corpo, o Rosto é o mais exposto, tanto ao perigo como da carícia. O Rosto é a completa exterioridade, comunicação e abertura ao desconhecido. O Rosto permanece «*infinitamente transcendente, infinitamente estranho*».<sup>59</sup> O Rosto fala por si e é, para o outro, única identidade reconhecida pelo outro como realidade que se revela sem ser dominado.

O Rosto fala por si e é para o Outro única identidade reconhecida, como realidade que se revela sem ser dominado. «*O Rosto abre o discurso originário, cuja primeira palavra é obrigação que nenhuma interioridade permite evitar*».<sup>60</sup> Este mesmo Rosto não pode ser entendida como uma ideia do Outro, mas antes o verdadeiro encontro com o Outro. O Rosto possui uma existencialidade e uma significação. O Rosto é em relação ao Outro e o Outro é em relação ao Rosto. Assim, o Rosto é revelação epifânica de Outrem. Este Rosto não é canal de relações, mas verdadeira e pura relação.

O Rosto manifesta-se como impossibilidade de apreensão, posse. Aquilo que apreendo é um vestígio do próprio Rosto. O olhar o Rosto é uma imersão do sujeito, na relação face-a-face, no qual o Outro que me olha é o mesmo que me revela. Este olhar é desconfortável, colocando o Mesmo em situação de êxodo. O ser do para-outro é uma descoberta do para-si, que não encontram fundamento em si, mas na aparição do Outro. Só existe espaço para a vergonha, pela existência do Outro. Só sinto vergonha de mim tal como apareço diante do Outro. A presença do Outro possibilita a descoberta de mim próprio. A experiência da manifestação do Rosto é uma experiência reveladora.

Com Lévinas, o Rosto enquanto Infinito conduz-nos ao Transcendente. «*A dimensão do divino abre-se a partir do rosto humano. Uma relação com o Transcendente – livre, no entanto de toda a dominação do Transcendente – é uma relação social. É aí que o Transcendente, infinitamente Outro, nos solicita e apela para*

---

<sup>57</sup> Cf. NUNES, E. - *O Rosto e a passagem do Infinito*, in *Revista Portuguesa de Filosofia*, Tomo XLVII, Fasc. 1 (1991), pp. 6-12.

<sup>58</sup> LÉVINAS, Emmanuel - *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 1988, p. 62.

<sup>59</sup> LÉVINAS, Emmanuel - *Totalidade e Infinito*. p. 173.

<sup>60</sup> LÉVINAS, Emmanuel - *Totalidade e Infinito*. p. 179.

*nós. (...) Outrem é o próprio lugar da verdade metafísica e indispensável à minha relação com Deus. Não desempenha de modo nenhum o papel de mediador. Outrem não é encarnação de Deus, mas precisamente pelo seu rosto, em que está desencarnado, a manifestação da altura em que Deus se revela».*<sup>61</sup> Assim, o Rosto é presença do absolutamente Outro e da alteridade absoluta.

Por fim, em Lévinas, a minha existência é uma existência encarnada num corpo. É a partir deste mesmo corpo, desta experiência corporal, que estou no mundo e me posso relacionar comigo próprio, com os outros e com aquilo que me rodeia. É nessa mesma dinâmica de relação que me descubro quem eu sou e possibilito os outros de se descobrirem a si próprios.

---

<sup>61</sup> LÉVINAS, Emmanuel - *Totalidade e Infinito*. pp. 64-65.

## PARTE II: A PESSOA HUMANA

### Análise Pedagógica e Didática

Terminada a fundamentação Teológica e Filosófica, acerca da pessoa, observaremos agora, de forma crítica, a Unidade Letiva, «*A Pessoa Humana*», do Programa da disciplina de EMRC, de 2007. Desta forma, avaliarei o enquadramento e a pertinência da temática, no percurso escolar dos alunos, do 6.º ano de escolaridade, assim como toda a estrutura orgânica da Unidade Letiva, orientada para o desenvolvimento das *Competências Específicas*, escolhidas pelo programador. Análise que passará pela observação crítica das próprias *Competências Específicas*, da operacionalização das mesmas e do rigor científico dos *Conteúdos Programáticos*. Em função desta análise, desejo propor a (re)construção da mesma Unidade Letiva que supere, na medida das minhas capacidades, as fragilidades por mim diagnosticadas no Programa de 2007 da disciplina.

#### 1. Contributo da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica

O espaço de uma disciplina de carácter confessional, como é o caso da Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC), no sistema educativo é inegável. Tal legitimidade encontra fundamento tanto na Lei de Bases do Sistema Educativo, como nas grandes declarações dos direitos dos cidadãos. Em primeiro lugar, pela liberdade que assiste aos pais e/ou encarregados de educação na escolha do género de educação a oferecer aos seus filhos e/ou educandos, incluindo uma educação ao nível religioso e moral, em conformidade com as suas próprias convicções. Por conseguinte, cabe ao Estado colaborar com os pais no sentido de lhes garantir as condições necessárias para a educação, segundo os valores em que os pais acreditam. Em segundo lugar, tendo em vista uma educação integral da pessoa, com o objetivo do pleno desenvolvimento da personalidade humana, da sua dignidade e do respeito pelos direitos fundamentais, como cidadãos livres e responsáveis. Em terceiro lugar, pelo contributo dado ao reforço da própria identidade nacional, na proximidade à matriz histórica como património a preservar, em cada novo cidadão.<sup>62</sup>

O Programa de EMRC sobre o qual nos debruçamos neste trabalho é o resultado da obrigatoriedade da “evolução” imposta à própria disciplina aquando da

---

<sup>62</sup> Cf. COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ – *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica. Ensino Básico e Secundário*. Lisboa: SNEC, 2007, p. 13.

reorganização curricular do ensino básico<sup>63</sup>, onde foram provocadas alterações muito significativas no processo de ensino-aprendizagem. O presente Programa de EMRC, com aprovação final em julho de 2007, pela Comissão Episcopal da Educação Cristã, veio enquadrar-se nos objetivos gerais da reorganização curricular, anteriormente mencionada. Estas novas orientações, vividas na Educação, colocaram no centro do processo de ensino-aprendizagem o conjunto de competências a serem adquiridas pelos alunos, geradas por um processo contínuo.

A definição do conceito de “competência” assenta na capacidade de mobilizar conhecimentos, atitudes, comportamentos e capacidades diante dos diferentes contextos da vida, sejam na resolução de problemas intelectuais ou práticos, sejam nas tomadas de decisões diante da análise de determinadas situações da vida, com vista a atingir objetivos pessoais, sociais ou profissionais. Neste sentido, o aluno é tanto mais competente quanto for capaz de usar os saberes adquiridos em contextos diversificados e não somente no contexto em que a competência foi adquirida.<sup>64</sup>

Ainda, no esclarecimento acerca desta ideia de “competência”, é necessário distinguir as “competências gerais” das “competências específicas”, sendo as primeiras relacionadas com o enquadramento geral e com a finalidade do ensino básico e as segundas com as finalidades de cada disciplina específica, constante no sistema nacional de ensino.

No respeitante ao Programa de EMRC, este pretende ser *«um ponto de referência e, simultaneamente, um conjunto de orientações que deixam uma margem de liberdade bastante ampla a quem produzir os materiais pedagógicos (manuais incluídos) e aos professores no ato de organizarem o processo de ensino-aprendizagem»*.<sup>65</sup>

A disciplina de EMRC, envolvida no contexto escolar, dentro da sua identidade específica, distingue-se da catequese. Enquanto a última se desenvolve no seio de uma comunidade de crentes, a disciplina de EMRC desenvolve os seus objetivos no seio escolar, com objetivos claros de natureza científica, cultural e humana, orientada por processos científicos e pedagógicos, similares às restantes áreas disciplinares, com quem partilha o mesmo espaço escolar. Devemos concluir que a EMRC e a catequese

---

<sup>63</sup> Decreto de Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, retificado pela Declaração de Retificação n.º 4-A/2001, de 28 de fevereiro e posteriormente com alterações inseridas no Decreto de Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro.

<sup>64</sup> Cf. COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ – *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica. Ensino Básico e Secundário*. Lisboa: SNEC, 2007, pp. 15-16.

<sup>65</sup> COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ – *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica. Ensino Básico e Secundário*. p. 17.

sendo claramente distintas, quanto às suas finalidades, destinatários e conteúdos, são simultaneamente complementares.<sup>66</sup>

A finalidade última da disciplina de EMRC, nas nossas escolas, é conduzir o aluno a compreender a perspectiva cristã da vida e fazê-lo ser capaz de relacionar com as situações quotidianas da vida, na relação com os outros saberes, no âmbito cultural e científico. Em suma, pretende levar o aluno a compreender o real na perspectiva do agir humano, livre e responsável, orientando por princípios e valores ético-morais, a partir de uma matriz cristã..

A orientação do Programa da disciplina propõe trabalhar as seguintes áreas temáticas, como forma de aquisição e desenvolvimento das competências do aluno: mensagem cristã; ética e valores; amor, amizade e sexualidade; questões sociais; direitos humanos; ecologia e ambiente; diálogo ecuménico e inter-religioso; vocação e projeto de vida; relação fé-cultura.<sup>67</sup>

Sendo que estas temáticas que dão corpo às diferentes unidades letivas são exploradas e aprofundadas ao longo dos vários níveis de escolaridade, a partir de diferentes perspectivas em dinâmica de espiral, sempre que possível em articulação com as demais áreas disciplinares.

Efetivamente o modelo espiral é uma das principais características que este Programa nos proporciona positivamente, especialmente tendo em cuidado a característica facultativa, no que refere à frequência da disciplina, onde um aluno que, por algum motivo, não tenha frequentado a disciplina de forma gradativa, numa lógica de sequencialidade estaria muito mais desprovido de bases essenciais. Nesta lógica espiral, os conteúdos temáticos são trabalhados de forma gradual na sua profundidade/complexidade, possibilitando acompanhar o próprio crescimento/amadurecimento do aluno e, com isso, ultrapassando o conhecimento exclusivamente imediato para um conhecimento mais crítico, facilitando assim o diálogo e a reflexão do aluno a partir das suas próprias experiências quotidianas diante dos temas abordados na sala de aula, potenciando as aprendizagens significativas para a sua vida. Não se trata de meramente informar, mas formar todos e cada um.

Contudo, apesar do mérito que assiste ao Programa, relativamente ao método em espiral e às suas potencialidades, o mesmo é exposto a fragilidades, devido à “tentação” de, por vezes, catequisar a disciplina de EMRC. Isto é, perante a análise de todo o

---

<sup>66</sup> Cf. CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA – *Educação Moral e Religiosa Católica, um valioso contributo para a formação da personalidade*. 2006.

<sup>67</sup> Cf. COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ – *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica. Ensino Básico e Secundário*. Lisboa: SNEC, 2007, pp. 34-35.

Programa em toda a sua extensão, percebemos o quanto, por vezes, ele se confunde com o roteiro catequético. Exemplo disso, encontramos no mesmo ano letivo de análise deste trabalho a unidade letiva n.º 2: «Advento e Natal». Não só no título de tal unidade letiva como também no seu conteúdo, transparece uma linguagem em tudo semelhante à catequética. O mesmo poderemos encontrar em outras unidades letivas, principalmente naquelas onde “cronologicamente” (apesar de caber exclusivamente ao docente decidir a ordem da lecionação das unidades letivas) a unidade letiva supõe coincidir com os tempos litúrgicos fortes, como o Natal e a Páscoa. Quase parece que o programador não resiste em “forçar” que os conteúdos programáticos não deixem de acompanhar o ciclo litúrgico que a Igreja vai experimentando. Tal se sucede, dado que a fronteira da «distinção e complementaridade entre EMRC e Catequese» é, por vezes, bastante ténue. Abre-se assim o desafio a cada docente de EMRC, através do seu espírito crítico e da sua preparação e experiência didático-pedagógica, depurar e colmatar as fragilidades programáticas, desenvolvendo modelos rigorosos, pedagógicos e sustentáveis a fim de servir de forma profissional e comprometida, não só com os valores de matriz cristã, também com os objetivos da Educação, em vista de uma educação integral da pessoa.

## **2. Enquadramento da Unidade Letiva**

No início de cada ano letivo, é imperativo que cada docente, neste caso de EMRC, faça uma análise ao Currículo e ao Programa da disciplina com o desígnio de conhecer com o máximo rigor as Competências Específicas a desenvolver no aluno. Desta forma, o docente procura delinear estratégias concretas e adequadas não só à idade do aluno, mas também dirigidas para o interesse do mesmo. Este passo é de todo necessário para um desempenho criterioso das funções do docente neste sistema educativo visto que, para se atingir o sucesso, é necessário definir os objetivos a alcançar, contextualizando a questão socioeconómica onde se desenvolve a atividade letiva e a caracterização específica de cada aluno.

Apesar da riqueza das temáticas presentes no Programa desta disciplina, nem sempre a estrutura e os conteúdos apresentados, em cada unidade letiva, correspondem ao rigor e ao estatuto científico esperado, devido à implementação de metodologias, na minha opinião, pouco escolares (podendo mesmo, em algumas circunstâncias, confundir-se os métodos e a linguagem escolar com a catequética). Na presente análise, procurarei identificar os aspetos positivos e negativos da unidade letiva escolhida, para então abrir a reflexão à minha sugestão como “reconstrução” da mesma. Tal exercício

poderia (e deveria) ser repetido nas diversas unidades letivas do Programa de EMRC, mas para este trabalho detenhamo-nos apenas nesta unidade letiva.

O Programa de EMRC propõe um número diversificado de temáticas, nas suas diferentes unidades letivas, enriquecendo o percurso educativo dos alunos. Contudo, cumprir o desafio proposto pelo próprio programa, isto é, “cumprir o programa” torna-se uma ameaça e um atentado à riqueza do próprio programa. Tal afirmação poderá parecer um contrassenso. Vejamos o exemplo do programa do 6.º ano, aqui em análise. Sendo rico nas escolhas das temáticas e nos conteúdos escolhidos, é demasiado longo para ser trabalhado séria e profundamente, em pouco mais de 30 aulas de 45 minutos (número de aulas que, em média, cada docente de EMRC tem com cada aluno, ao longo de um ano letivo). Uma unidade letiva como esta, que me proponho analisar, exige ser trabalhada com os alunos ao longo de um período escolar inteiro.

Diante do Programa de EMRC, com as suas virtudes e fragilidades, será o professor salvaguardar a distinção e a complementaridade entre EMRC e a Catequese? Diante deste imperativo, o docente deverá afastar-se de cair em qualquer dos dois extremos possíveis: laicizar a disciplina – excluindo todo e qualquer fator religioso da aula ou, pelo contrário, endoutriná-la. Não poderá o discurso de EMRC ser facilmente classificado como um discurso dedutivo, moralista, doutrinário ou apologético? A Escola espera de nós o diálogo da cultura.

Deverá o docente de EMRC promover antes uma pedagogia da descoberta, diante de uma educação voltada para as competências. Promover o conhecimento do cristianismo e da sua matriz histórico-cultural e os seus valores ético-morais e não procurar converter ou evangelizar. Só uma verdadeira e visível distinção poderá ambicionar o reconhecimento da tal união e complementaridade (entre EMRC e a Catequese) e justificar a presença da disciplina em contexto escolar como uma ciência que goza de cidadania como os demais saberes. Eis o grande desafio para todos e cada docente de EMRC.

É neste sentido crítico que, a partir de agora, vou-me deter na unidade letiva, por mim escolhida. Em primeiro lugar, torna-se imperativo enquadrá-la no seio do Programa, diante das diversas unidades letivas. Importante será destacar aquelas que tocam na conceção de pessoa e/ou da sua dimensão sexual, quer no 2.º ciclo, quer no 3.º ciclo do Ensino Básico.



## Mapa organizador das Unidades Letivas – 2.º Ciclo do Ensino Básico

5.º Ano	6.º Ano
UL1: Viver Juntos	UL1: A pessoa humana
UL2: A água, fonte de vida	UL2: Advento e Natal
UL3: Jesus, um homem para os outros	UL3: A família, comunidade de amor
UL4: Promover a concórdia	UL4: O pão de cada dia
UL5: A fraternidade	UL5: O respeito pelos animais

No que respeita ao 2.º ciclo do ensino básico, no 5.º ano, a última Unidade Letiva, «A fraternidade», propõe o trabalho em volta da ideia de que todos os seres humanos são iguais em dignidade (ainda não é proposto o termo “pessoa”). Relativamente aos conteúdos que visam cimentar esta ideia, o programador justifica que todos somos irmãos, alicerçada em quatro pontos: todos somos seres humanos; todos somos dotados de razão e consciência; todos somos habitantes da mesma casa (o universo e a terra são o nosso lar); todos somos filhos de Deus. Esta unidade letiva introduz a primeira do 6.º ano, «A pessoa humana», onde se pretende, pela primeira vez, definir o que é ser pessoa, em toda a sua profundidade/complexidade, desde a sua definição da sua natureza individual e irrepetível, relacionável com os outros, até mesmo com o transcendente, numa relação pessoal. Sublinha a sua dimensão afetiva e sexual na totalidade da pessoa que se relaciona com o outro. Eleva a pessoa como dotada de direitos e deveres, consagrados das grandes declarações dos direitos dos cidadãos, especialmente na Declaração Universal dos Direitos do Homem. Posteriormente, o programador propõe a Unidade Letiva n.º 3, «Família, comunidade de amor», onde curiosamente trabalha em prol de todas as competências específicas visadas na anterior unidade letiva: «A pessoa humana». Relativamente aos conteúdos programáticos, observamos a definição de família como lugar de afeto, amor e educação; sublinha a presença do modelo masculino e feminino (primeira vez que surge no Programa a dualidade masculino/feminino); define a família como lugar primordial de relação entre pessoas (a partir de agora o termo pessoa passa a ser bastante usado ao longo do Programa); enaltece-se a dignidade da pessoa e do seu projeto de vida a partir da experiência de ser-se família, assim como o respeito e a promoção da singularidade pessoal.<sup>68</sup>

---

<sup>68</sup> Cf. COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ – *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica. Ensino Básico e Secundário*. Lisboa: SNEC, 2007, pp. 71-91.

### Mapa organizador das Unidades Letivas – 3.º Ciclo do Ensino Básico

7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
UL1: As origens	UL1: O amor humano	UL1: A dignidade da vida humana
UL2: As religiões Abraâmicas	UL2: Ecumenismo e confissões cristãs	UL2: Deus, o grande mistério
UL3: Riqueza e sentido dos afetos	UL3: A liberdade	UL3: As religiões orientais
UL4: A paz universal	UL4: Ecologia e valores	UL4: Projeto de vida

Relativamente ao 3.º ciclo do Ensino Básico, no 7.º ano, com a Unidade Letiva n.º 3, «Riqueza e sentido dos afetos», o programador, tirando partido da fase da vida dos discentes, propõe trabalhar esta realidade tão concreta para os alunos, a adolescência. Sublinha as mudanças que acontecem, não só ao nível das transformações físicas, mas também na personalidade, nas emoções e na perceção da realidade que o rodeia, deixando de se caracterizar por um pensamento meramente concreto, para um pensamento mais complexo e abstrato. Sublinha as características cada vez mais evidentes da sexualidade de cada um, referindo-se, pela primeira vez no Programa, ao ser-se masculino ou feminino como formas complementares do ser humano. No 8.º ano, com a Unidade Letiva n.º 1, «O amor humano», o programador organiza os conteúdos programáticos, em redor do tema da sexualidade, de uma forma um pouco redutora. Leva-nos para uma visão da sexualidade apenas voltada para a genitalidade (para a reprodução humana). Não será a sexualidade constitutiva da própria personalidade humana? Não será também forma de comunicação com os outros? Encontramos no Programa conteúdos como fecundidade humana, planeamento familiar, métodos anticoncepcionais, paternidade e maternidade responsáveis. Relativamente ao 9.º ano, na Unidade Letiva n.º 1, «A dignidade da vida humana», o programador sugere como conteúdos programáticos a dignidade e a inviolabilidade da vida humana, a vida como dádiva de Deus que requer responsabilidade, a vida humana como valor primordial mas não absoluto, tal como a reflexão sobre situações de agressões à inviolabilidade e à dignidade da vida humana.<sup>69</sup>

Em conclusão, com esta unidade letiva acerca da pessoa, abre-se uma extraordinária janela de oportunidade de construção de um trabalho significativo com os alunos, a partir de uma reflexão antropológica, na definição relativa à essência do que é ser pessoa e da sua inequívoca dignidade que se (re)descobre constantemente na

<sup>69</sup> Cf. COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ – *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica. Ensino Básico e Secundário*. pp. 93-119.

relacionalidade com o outro. Tal relação, enquanto pessoa, não pode ser apresentada/refletida com os alunos desligada da sua dimensão sexual, que se realiza na totalidade da pessoa diante do outro. Aqui sexualidade não pode ser confundida com genitalidade, nem com o dom da fecundidade. Neste sentido, parece-me que tal oportunidade surge desaproveitada pelo programador e, pior ainda, no pleno uso da liberdade que o Programa concede, o Manual do Aluno<sup>70</sup> reduz a sexualidade como um compartimento da pessoa e não como a sua totalidade. Nesta perspetiva será feita a análise crítica desta unidade letiva.

### **3. Pertinência pedagógica**

Pensar e planejar esta unidade letiva não pode ser feito desligado da prioridade que representa o aluno, diante do professor. Esta unidade letiva acontece, na vida do aluno, justamente a par do início das grandes mudanças físicas, mentais e emocionais. Trata-se do momento, por excelência, da construção/amadurecimento da personalidade de cada um. Os conteúdos e as estratégias compreendidas numa aula, têm de ir ao encontro da realidade de cada aluno, submerso no mar das emoções próprias do início da adolescência, das suas contradições, dos seus temores, das suas dúvidas e dos seus códigos comportamentais. Uma aula pensada para esta realidade será fiel aos anseios do próprio aluno e, por consequência, bastante motivante. Assim se “resgata” o aluno para a aula, para aprendizagens significativas.

Um “aluno tipo” do 6.º ano do Ensino Básico terá onze anos de idade e, repetidamente, caracterizado como adolescente, por vezes, inquieto, instável, em mudança. Surgem alterações nos padrões das suas relações, seja consigo próprio, seja com os colegas e com os professores, seja mesmo (e principalmente) com a família. O adolescente vive o drama da incompreensão de si próprio e isso transpira nas suas atitudes inconstantes e, aparentemente, incompreensíveis.

O aluno vive a “passagem” do pensamento objetivo para o pensamento mais abstrato, onde a consciência de si e da vida começa a despontar em interrogações existenciais cada vez mais profundas e que anseiam por respostas concretas. É o momento soberano do moldar-se mais vincado da personalidade do aluno e isto não pode, nem deve, ser desaproveitado.

---

<sup>70</sup> Cf. Vários – *Nós e o Mundo*. Lisboa: Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2009, pp. 32-33.

Será o momento mais pertinente para trabalhar com estes alunos esta unidade letiva com o tema «*A Pessoa Humana*»? Acredito seguramente que sim. O programador enriquece ainda este percurso antropológico aqui iniciado, neste ano de escolaridade, com dois outros temas: «*Família, comunidade de amor*» - o indivíduo que nasce, desenvolve-se e torna-se pessoa no seio familiar e tende a encontrar a realização e felicidade pessoal na construção da família, alicerçado num sistema de valores concreto; «*O respeito pelos animais*» - a responsabilidade da pessoa diante dos animais (como ser claramente distinto destes), num quadro de valores de respeito pelos animais e pela criação, enquanto cuidador responsável da criação. Assim constrói o programador o percurso antropológico para o desenvolvimento das competências do 2.º ciclo do Ensino Básico. Acrescento ainda que tal unidade letiva, aqui em análise, é a porta para a abertura à construção da dignidade da pessoa humana, que se compreende a si próprio na relação com o outro, sugerida no desenvolvimento das competências do 3.º ciclo, com os temas: «*Adolescência e os afetos*» (7.º ano); «*O amor humano*» (8.º ano); «*A dignidade da vida humana*» (9.º ano).

Diante da convicção da pertinência desta unidade letiva, deveremos questionar-nos acerca da sua estrutura, apresentada pelo programador. Farei uma análise crítica construtiva da sua estrutura, no ponto que se segue. Tal análise será realizada tendo em conta a unidade letiva específica na relação com a totalidade do Programa e do método proposto (em espiral). Estaremos diante das metodologias e dos conteúdos ideais para desenvolver as competências específicas idealizadas pelo programador? Será que tais conteúdos vão de encontro às inquietações reais dos alunos? Estaremos a contribuir para a construção de uma personalidade construída em valores que permitam descobrir a dignidade da pessoa na relação com o outro?

#### **4. Análise crítica da Unidade Letiva**

Como referi anteriormente, com a redação e posterior aplicação do Decreto de Lei n.º 6/2001, assistimos a uma mudança de paradigma na Educação. O processo de ensino-aprendizagem passou a ter como finalidade a aquisição e desenvolvimento de competências no aluno. Assim, também o Programa de EMRC sofreu a “revolução” necessária como resposta aos novos desafios lançados por quem tutela a Educação. Contudo, nem a alteração do modelo de Educação pensada e decretada, nem a mudança dos Programas (tal como o de EMRC) pouco ou nada valem se, paralelamente a isso, não se alterarem as práticas docentes.

Centrando-me naquilo que mais nos inquieta, a disciplina de EMRC, poderemos concluir que já não há mais espaço para a “tradicional” aula de *Religião e Moral*, num ensino expositivo, de conteúdos a serem simplesmente assimilados/memorizados, numa aula onde o discurso é unilateral (do professor para o aluno). Concluiu-se a necessidade de uma remodelação profunda das práticas letivas. O aluno representa a centralidade da atenção do professor, devendo auxiliar o discente a construir o seu próprio saber, no desenvolvimento das suas próprias competências, através das experiências de aprendizagem, definidas pelo Programa de EMRC como o «conjunto de situações (estratégias, atividades, recursos, formas de organizar o ensino e a aprendizagem) que o professor planifica e aplica por forma a que os alunos possam apropriar-se de conhecimentos e de experiências para que, a partir deles, consigam adquirir e desenvolver as competências exigidas».<sup>71</sup> Isto exige de cada professor a coragem e a criatividade necessária na arte de ensinar todos e cada um.

Partiremos para a análise detalhada da estrutura da Unidade Letiva em análise «A Pessoa Humana»<sup>72</sup>:

<b>Competências Específicas</b>	
01.	Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.
05.	Interpretar produções culturais (literárias, pictóricas, musicais ou outras) que utilizam ou aludem a perspetivas religiosas ou a valores éticos.
06.	Interpretar criticamente episódios históricos e factos sociais, a partir de uma leitura da vida fundada em valores humanistas e cristãos.
09.	Organizar um universo coerente de valores, a partir de um quadro de interpretação ética humanista e cristã.
10.	Mobilizar princípios e valores éticos para a orientação do comportamento em situações vitais do quotidiano.
12.	Relacionar-se com os outros com base nos princípios de cooperação e solidariedade, assumindo a alteridade e diversidade como fator de enriquecimento mútuo.
14.	Identificar o núcleo central constitutivo da identidade do Cristianismo, particularmente do Catolicismo.
23.	Interpretar textos fundamentais da Bíblia, extraindo significados adequados e relevantes.
24.	Reconhecer as implicações da mensagem bíblica nas práticas de vida quotidiana.
25.	Interpretar produções estéticas de temática cristã, de âmbito universal e local.
26.	Apreciar produções estéticas de temática cristã, de âmbito universal e local.

<sup>71</sup> COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ – *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica. Ensino Básico e Secundário*. Lisboa: SNEC, 2007, p. 16.

<sup>72</sup> COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ – *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*. pp. 83-84.

Operacionalização das Competências	Conteúdos
1. Interpretar produções culturais sobre as dimensões da pessoa humana, no reconhecimento da sua dignidade. (Comp. 1 e 5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que é a pessoa?</li> <li>• Estrutura individual (unidade irrepitível)</li> <li>• Estrutura pessoal (ser em relação com os outros)</li> <li>• Dimensão física, racional e volitiva (ser livre)</li> </ul>
2. Organizar um universo de valores orientado para a relação com os outros, a cooperação, a solidariedade e a vivência do amor. (Comp. 9 e 12)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensão afectiva e sexual <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ A dimensão sexual abrange a totalidade da pessoa: corpo, vontade, afectividade, etc.</li> <li>➢ Abertura aos outros que são diferentes: a linguagem do corpo na comunicação com os outros</li> <li>➢ Ruptura com o egoísmo e vivência do amor</li> </ul> </li> </ul>
3. Interpretar e apreciar produções estéticas sobre a relação da pessoa com Deus, reconhecendo nela um aspecto central da mensagem cristã. (Comp. 14, 25 e 26)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensão espiritual: a relação com o transcendente</li> </ul>
4. Organizar um universo de valores orientado para a autenticidade. (Comp. 9)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A autenticidade: fidelidade ao próprio projecto (vocação), equivalência entre o que se é e o que se aparenta ser; vontade de ser verdadeiro e procurar a verdade; aceitação de si mesmo</li> </ul>
5. Identificar os direitos fundamentais da pessoa e da criança, a partir da noção de dignidade humana. (Comp. 1 e 9)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser dotado de direitos e de deveres: <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Declaração Universal dos Direitos do Homem</li> <li>➢ Convenção sobre os Direitos da Criança</li> </ul> </li> </ul>
6. Interpretar criticamente episódios históricos e factos sociais em que a dignidade e os direitos das crianças não são salvaguardados. (Comp. 1, 6 e 9)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Atentados aos direitos das crianças: doenças que facilmente poderiam ser curadas; subnutrição e fome, que por vezes conduz à morte; prostituição infantil; trabalho infantil; abandono pelas famílias ou por quem as suas vezes fizer; mendicidade ao serviço dos outros; consequências da desintegração matrimonial e familiar; tráfico de crianças; maus-tratos na família...</li> </ul>
7. Organizar um universo de valores fundado na salvaguarda da dignidade e dos direitos das crianças. (Comp. 1 e 9)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➢ A UNICEF e a luta pela construção de um mundo onde todas as crianças tenham condições de existência dignas</li> </ul>
8. Interpretar textos bíblicos que evidenciem o carácter pessoal de Deus como elemento fulcral da mensagem cristã, reconhecendo as suas implicações na vida quotidiana. (Comp. 14, 23 e 24)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sl 139(138): Deus é pessoa e estabelece com todos uma relação pessoal</li> </ul>

9. Mobilizar os valores da dignidade humana, da cooperação e da solidariedade em ordem a orientar o comportamento em situações do quotidiano. (Comp. 1, 10 e 12)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser pessoa e dar condições para que todos sejam pessoas</li> </ul>
--	---

#### 4.1. Competências Específicas

As *Competências Específicas* de cada uma das áreas disciplinares, visam contribuir conjuntamente para a aquisição das *Competências Gerais* (ou Essenciais)<sup>73</sup> dos alunos, no Ensino Básico e Secundário. As *Competências Específicas* de EMRC operacionalizam as *Competências Gerais* do Ensino Básico, sobretudo *mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano* (n.º 1); *usar adequadamente linguagens das diversas áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar* (n.º 2); *adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões* (n.º 7); *realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa* (n.º 8); *cooperar com outros em tarefas e projetos comuns* (n.º 9). Acrescenta-se que as *Competências Gerais* que visam *usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio* (n.º 3) e *pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável* (n.º 6) não ficam esquecidas no Programa de EMRC, sendo *Competências* de carácter instrumental, sendo invocadas na elaboração das várias experiências de aprendizagem.

Diante da exigência do desenvolvimento destas *Competências*, o professor deverá conceber experiências de aprendizagem significativas, ao longo do processo ensino-aprendizagem. Na disciplina de EMRC, o aluno é competente quando:

#### 01. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.

Estamos diante de uma *Competência Específica* transversal, ao longo do Ensino Básico e Secundário, operacionalizando as *Competências Gerais* n.º 1 e 2. Quanto ao domínio temático, esta *Competência*, desenvolve a Cultura e Visão Cristã, indo ao encontro do domínio do saber na vertente do *Saber Ser*.

<sup>73</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA – *Curriculo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. (Consultado a 13 de outubro de 2014). Disponível em: [http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Curriculo\\_Nacional1CEB.pdf](http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Curriculo_Nacional1CEB.pdf)

O aluno deverá ser capaz de entender a dignidade da pessoa, partindo dos critérios do pensamento antropológico cristão, considerando, em primeiro lugar, a vida humana como inviolável, sendo imagem e semelhança de Deus, digno de respeito em qualquer momento da sua existência, atendendo à sua natureza – racional, emocional e espiritual – única e irrepetível; em segundo lugar, a sua dimensão social, reconhecendo como ser em relação, desde a sua génese, como forma de realização pessoal.<sup>74</sup>

Nesta Unidade Letiva, o professor deverá conduzir o aluno a desenvolver a competência de identificar o esplendor da dignidade da vida humana como ser único e irrepetível, que se reconhece a si próprio e ao outro na relacionalidade.

**05. Interpretar produções culturais (literárias, pictóricas, musicais ou outras) que utilizam ou aludem a perspetivas religiosas ou a valores éticos.**

Estamos diante de mais uma *Competência Específica* transversal, ao longo de todo o Ensino Básico e Secundário, operacionalizando as *Competências Gerais* n.º 1 e 2. Quanto ao domínio temático, esta Competência, desenvolve a Cultura e Visão Cristã, indo ao encontro do domínio do saber na vertente do *Saber Fazer*.

Esta Competência define, como ponto de partida para a aquisição das perspetivas religiosas ou dos valores éticos, a abordagem a elementos culturais enquanto linguagem simbólica da comunicação da pessoa e para a pessoa. Pela arte, seja de que tipo de expressão for, é uma mediação entre uma mensagem e o outro, também ele pessoa, capaz de a interpretar e dar significados, dando voz às suas convicções e valores.

Para esta Unidade Letiva, diante de uma diversidade de obras de arte, o aluno deverá desenvolver a competência de refletir acerca da irrepetibilidade de cada pessoa e da sua dignidade que reconhece na relacionalidade com o outro.

**06. Interpretar criticamente episódios históricos e factos sociais, a partir de uma leitura da vida fundada em valores humanos e cristãos.**

Estamos agora diante de uma *Competência Específica* que é desenvolvida ao longo do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário, operacionalizando as *Competências Gerais* n.º 1 e 2. Quanto ao domínio temático, esta Competência,

---

<sup>74</sup> Cf. CONSELHO PONTIFÍCIO JUSTIÇA E PAZ – *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*. N.º 37. São João do Estoril: Principia, 2005, p. 43.



desenvolve a Cultura e Visão Cristã, indo ao encontro do domínio do saber na vertente do *Saber Fazer*.

Relativamente ao conteúdo, o discente deverá ser capaz de interpretar a sua própria existência, entendendo a evolução do conceito de pessoa ao longo da história, os direitos fundamentais conquistados e as situações histórico-sociais onde a dignidade da pessoa e os seus direitos foram gravemente agredidos. O aluno deverá desenvolver a competência crítica diante dos fenómenos sociais atuais, onde seja evidente o desrespeito pela dignidade da pessoa e na opressão das suas liberdades e direitos (que deveriam estar garantidos). Os acontecimentos passados devem ser compreendidos, pelo aluno, como parte integrante do presente, pois da sua concretização depende o nível hoje vivido, deixando de lado uma visão que considera a história como um desenrolar de experiências velhas e inertes, tendo como chave de leitura hermenêutica a fé cristã, no quadro dos seus valores fundamentais.

No que diz respeito a esta Unidade Letiva, o aluno deverá ser capaz de analisar criticamente acontecimentos histórico-sociais onde a falta de respeito pela dignidade da pessoa, contribuiu para a depauperização da existência humana e muito mais da perseguição do ideal humano apontado por Jesus Cristo e consagrado na religião cristã.

**09. Organizar um universo coerente de valores, a partir de um quadro de interpretação ética humanista e cristã.**

Estruturalmente, trata-se de uma *Competência Específica* transversal que é desenvolvida ao longo de todo o Ensino Básico e Secundário, operacionalizando as *Competências Gerais* n.º 1, 2 e 7. Quanto ao domínio temático, esta Competência, desenvolve a Ética e Moral, indo ao encontro do domínio do saber na vertente do *Saber Fazer*.

Relativamente ao conteúdo desta Competência, tem como objetivo procurar suscitar no aluno a organização de uma estrutura coerente de valores, diante de uma definição de pessoa como ser único, irrepitível, digna de respeito e em constante relação, seja com os outros, seja com o transcendente, alicerçado num quadro de valores alicerçados em valores humanísticos cristãos

Nesta Unidade Letiva, o aluno deverá desenvolver a competência de desenvolver uma organização de valores concretos, aplicáveis ao quotidiano de qualquer indivíduo, que regulam a conduta da pessoa na relação consigo própria e com os outros. Entende

que a pessoa não se constrói sem a relação com o outro e é nessa relação que a pessoa se (re)descobre mais profundamente.

**10. Mobilizar princípios e valores éticos para a orientação do comportamento em situações vitais do quotidiano.**

Trata-se de mais uma *Competência Específica* transversal que é desenvolvida ao longo de todo o itinerário pedagógico do Ensino Básico e Secundário, operacionalizando as *Competências Gerais* n.º 1 e 7. Quanto ao domínio temático, esta Competência, desenvolve a Ética e Moral, indo ao encontro do domínio do saber na vertente do *Saber Fazer*.

O conteúdo desta Competência estabelece a indispensabilidade de o aluno mobilizar os princípios e os valores analisados e adquiridos e, posteriormente, aplica-los em situações concretas da vida. Esta Competência visa concretizar ainda mais a *Competência Específica*, mencionada anteriormente, procurando que os valores propostos pelo pensamento cristão tenham uma possível aplicação na vida, desde que devidamente estudados e compreendidos, como requer a metodologia de qualquer uma das disciplinas verdadeiramente escolares.

Nesta Unidade Letiva, o aluno deverá desenvolver a competência de organizar princípios e valores éticos concretos, aplicáveis ao seu quotidiano, que deverá ajustar a sua conduta na relação consigo próprio e com os outros. Entende que a necessidade vital de se relacionar com os outros baseado nesses mesmos princípios e valores éticos.

**12. Relacionar-se com os outros com base nos princípios de cooperação e solidariedade, assumindo a alteridade e diversidade como fator de enriquecimento mútuo.**

Trata-se de mais uma *Competência Específica* transversal que é desenvolvida ao longo de todo o itinerário pedagógico do Ensino Básico e Secundário, operacionalizando as *Competências Gerais* n.º 1, 7 e 9. Quanto ao domínio temático, esta Competência, desenvolve a Ética e Moral, indo ao encontro do domínio do saber na vertente do *Saber Ser*.

O conteúdo expresso nesta Competência visa desenvolver no aluno os princípios de cooperação e solidariedade com os outros, no desenvolvimento da consciência do valor do outro e cada um, entendendo esta dimensão relacional da pessoa como caminho

de realização pessoal, no encontro com a diversidade que representa cada pessoa, na sua igual dignidade. Os valores do pensamento cristão entendem toda a pessoa com igual dignidade e toda ela merecedora de respeito, independente d género, da classe social ou da sua raça. Jesus Cristo acolhia especialmente os desprezados pela sociedade de então.

Esta Unidade Letiva procura conduzir o aluno a interiorizar e mobilizar, no seu quotidiano, os valores do respeito pelo outro, da solidariedade e cooperação com todos.

**14. Identificar o núcleo central constitutivo da identidade do Cristianismo, particularmente do Catolicismo.**

Estruturalmente trata-se de mais uma *Competência Específica* transversal que é desenvolvida ao longo de todo o Ensino Básico e Secundário, operacionalizando as *Competências Gerais* n.º 1 e 2. Quanto ao domínio temático, esta Competência, desenvolve a Religião e Experiência Religiosa, indo ao encontro do domínio do saber na vertente do *Saber*.

O conteúdo desta Competência permite ao aluno identificar a especificidade da identidade e da fé cristã, em particular a Católica, em Jesus Cristo que se fez homem para revelar a Boa Nova aos homens, revelou ao homem quem é o homem, atingindo como esplendor máximo desse amor pelos homens a sua voluntária entrega redentora na cruz e manifestando a sua divindade no acontecimento pascal. Tal acontecimento não deverá deixar o homem indiferente ao seu referencial cristão de humanismo.

Esta Unidade Letiva permite ao aluno tomar conhecimento da particularidade e da profundidade da antropologia cristã, diante das questões da vida, reconhecendo em cada pessoa o valor único e irrepetível e digno de respeito, em qualquer das situações da sua existência humana.

**23. Interpretar textos fundamentais da Bíblia, extraíndo significados adequados e relevantes.**

Estamos perante mais uma *Competência Específica* transversal a todo o Ensino Básico e Secundário, operacionalizando as *Competências Gerais* n.º 1 e 2. Quanto ao domínio temático, esta Competência, desenvolve a Cultura Bíblica, indo ao encontro do domínio do saber na vertente do *Saber Fazer*.

O conteúdo desta Competência orienta o aluno, crente ou não, a revelar a capacidade de, em primeiro lugar, respeitar os textos bíblicos como património religioso

e cultural, por si só, dignos de respeito por parte de todos. Posteriormente, o discente deverá patentear a curiosidade e o interesse por descobrir, nos textos bíblicos, uma chave de leitura da realidade humana e de construção de uma antropologia válida diante das questões da existência humana. Por fim, o aluno, no processo de interpretação da Bíblia, enquanto livro sagrado religioso, deverá reconhecer, como chave hermenêutica, uma leitura que supera a significação literal, sendo capaz de valorizar enquanto portadora de um significado que brota da experiência religiosa comunitária do povo bíblico.

Com esta Unidade Letiva, o aluno será competente respeitando, demonstrando interesse e interpretando o significado de textos bíblicos que conduzirão à compreensão da homem e da sua existência à luz de uma antropologia bíblica, como exemplo do texto do 2.º capítulo do livro do Génesis, no entendimento do homem como ser necessariamente bom, como imagem e semelhança de Deus, que vive necessariamente na relacionalidade com o outro, seja masculino ou feminino.

**24. Reconhecer as implicações da mensagem bíblica nas práticas de vida quotidiana.**

Trata-se de uma *Competência Específica* transversal que é desenvolvida ao longo de todo o Ensino Básico e Secundário, operacionalizando as *Competências Gerais* n.º 1 e 7. Quanto ao domínio temático, esta Competência, desenvolve a Cultura Bíblica, indo ao encontro do domínio do saber na vertente do *Saber Ser*.

Quanto ao conteúdo desta Competência, o professor deverá suscitar no aluno o reconhecimento das implicações que os textos bíblicos possuem (e continuam a possuir). O aluno deverá confrontar os valores e princípios morais e éticos “extraídos” dos textos bíblicos com os que o mundo lhe oferece. Deverá reconhecer que estes textos, para os cristãos, exigem uma implicação prática no quotidiano de todos, traduzindo-se num compromisso diante da vida. Neste sentido, o aluno deverá descobrir que a comunidade dos crentes vive e sente-se comprometida com os próprios textos bíblicos. A disciplina de EMRC deverá demonstrar a atualidade dos mesmos textos, diante dos dilemas atuais na vida das pessoas.

Com esta Unidade Letiva, o discente deverá ser capaz de compreender as opções tomadas pelos cristãos, no seu quotidiano, fundamentadas nos textos bíblicos, assim como o testemunho dado na experiência dos valores do respeito por todos e por cada um.

**25. Interpretar produções estéticas de temática cristã, de âmbito universal e local.**

Estruturalmente trata-se de uma *Competência Específica* transversal que é desenvolvida ao longo de todo o Ensino Básico e Secundário, operacionalizando as *Competências Gerais* n.º 1 e 2, estritamente ligada à *Competência Específica* n.º 26, distinguindo-se apenas pelo domínio do saber em que se enquadra. Quanto ao domínio temático, esta *Competência*, desenvolve o Património e Arte Cristã, indo ao encontro do domínio do saber na vertente do *Saber Fazer*.

Relativamente ao conteúdo, a *Competência* procura conduzir o aluno, no âmbito da cultura cristã quer a nível universal quer a nível local, a desenvolver a capacidade de conhecer e interpretar o contexto da mensagem cristã expressa na arte e cultura. Estas expressões artísticas têm, muitas vezes, conteúdos com raízes de episódios bíblicos ou acontecimentos da história do próprio cristianismo.

Com esta Unidade Letiva, será possível desenvolver no aluno a sensibilidade de interpretar, através dos elementos simbólicos, a centralidade da pessoa no pensamento cristão, mesmo quando expresso através da arte.

**26. Apreciar produções estéticas de temática cristã, de âmbito universal e local.**

Trata-se de uma *Competência Específica* transversal que é desenvolvida ao longo de todo o Ensino Básico e Secundário, operacionalizando a *Competência Geral* n.º 8, estritamente ligada, tal como referido anteriormente, à *Competência Específica* n.º 25, distinguindo-se apenas pelo domínio do saber em que se enquadra. Quanto ao domínio temático, esta *Competência*, desenvolve o Património e Arte Cristã, indo ao encontro do domínio do saber na vertente do *Saber Ser*.

Quanto ao conteúdo desta *Competência*, procura-se enquadrar o discente diante do património de natureza cristã, tão presente nas nossas localidades, valorizando-se na medida em que aprecia a sua história e cultura, mediante uma atitude crítica de procura de identidade, ao mesmo tempo que desenvolve o seu gosto apreciativo.

A Unidade Letiva sobre a pessoa humana colabora para um aumento valorativo da identidade pessoal do aluno, na sua interioridade, na sua relação com os outros e na abertura ao transcendente. Este facto exige do aluno uma visão competente em estabelecer relações encadeadas com as produções culturais que expressam a dignidade da pessoa.

Da análise das *Competências Específicas* circunscritas a esta Unidade Letiva «*A pessoa humana*», poderemos concluir que apesar das indicações interessantes e clarividentes da Comissão Episcopal Portuguesa acerca das aulas de EMRC, onde apela para o desenvolvimento de um conhecimento e perfil sustentado no confronto das diversas ciências, com o objetivo de formar personalidades ricas de interioridade, dotadas de força moral e abertas aos valores da justiça, da solidariedade e da paz, capazes de usar bem a própria liberdade, devendo ser a disciplina oferecida a todos os alunos, independentemente da sua diversidade de crenças e opções religiosas<sup>75</sup>, parece ainda distante da sua real concretização.

Contudo, as *Competências Específicas*, anteriormente analisadas, parecem redigidas num tom normativo, procurando vincular ao ser e agir cristão, parecendo partir do princípio errado de que todos os alunos de EMRC pertencem à comunidade dos crentes. Realidade distante e errónea relativamente aos alunos das escolas estatais que a experiência nos vai apresentando.

Para o desenvolvimento de um trabalho relativamente à pessoa humana, é necessário a confluência da teologia, da filosofia, da psicologia, da história e da moral, de modo a tornar o aluno competente na compreensão da conceção de pessoa humana, do desenvolvimento desta definição ao longo da história, da conquista de direitos diante das agressões à dignidade da pessoa e na mobilização de valores e princípios éticos na relação consigo próprio, com os outros e na consciência da abertura ao transcendente, de que a pessoa é protagonista.

É aqui que sentimos no concreto a tensão constante para não se cair em nenhum dos dois extremos: nem laicizar a disciplina, nem endoutriná-la (afastando qualquer confusão possível com o papel da Catequese). Não chega dizer ou tentar convencer o aluno e o seu encarregado de educação que EMRC não é sinónimo de Catequese. É imperativo que a prática letiva do professor e, antes disto, que a estrutura do Programa e a elaboração dos manuais da disciplina caminhem de mãos dadas nesta convicção. Esta preocupação servirá para todos aqueles que optam pela frequência à disciplina, sejam alunos com encarregados de educação crentes (católicos), como para os de outras confissões religiosas ou até mesmo não crentes.

Nesta Unidade Letiva específica, não será evidente o contributo da disciplina, em contexto escolar, para uma educação integral do aluno, independentemente das

---

<sup>75</sup> Cf. CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA – EMRC, *um valioso contributo para a formação da personalidade*. Fátima: 2006.

convicções religiosas (ou ausência delas) dos encarregados de educação? Parece-me evidente o contributo que a EMRC pode e deve oferecer à Escola.

Como conclusão da análise das *Competências Específicas* referentes a esta Unidade Letiva, poderemos encontrar algumas incongruências, também baseadas no meu conhecimento geral relativo ao Programa de EMRC:

1. Existe um número excessivo de *Competências Específicas* em EMRC. As *Competências Gerais* do Ensino Básico são (apenas) dez. Segundo o programador, a disciplina de EMRC propõe-se ajudar a desenvolver cinco dessas dez *Competências Gerais*. Serão realmente necessárias vinte e seis *Competências Específicas* em EMRC? Será realisticamente possível trabalhar onze *Competências Específicas* nesta Unidade Letiva? Existem Unidades Letivas onde o programador pretende que se trabalhem dezanove, das vinte e seis *Competências Específicas*. As *Competências Específicas* desta unidade Letiva são três competências no domínio da Cultura e Visão Cristã; três competências do domínio da Ética e Moral; uma competência do domínio da Religião e Experiência Religiosa; duas competências do domínio da Cultura bíblica; e, por fim, duas competências do domínio do Património e Arte Cristã. Algumas destas *Competências Específicas* repetem-se em todas as unidades letivas que percorrem todo o Ensino Básico e Secundário na disciplina de EMRC.

2. A repetição exaustiva destas *Competências Específicas* conduz-nos a concluir a existência de uma falta de critério na distribuição dos momentos oportunos para efetivamente desenvolver determinadas competências. No meu entender, isto acontece porque existe uma confusão permanente entre o que é efetivamente de uma Competência e o que são Experiências de Aprendizagens para levar o aluno a desenvolver a Competência. Vejamos o exemplo das três *Competências Específicas* inerentes ao domínio da Cultura Bíblica. Partindo da premissa que efetivamente este domínio é algo incontornável para a disciplina de EMRC, será uma *Competência Específica* obrigatoriamente presente e a ser trabalhada em todas as Unidades Letivas desde o 1.º ciclo do Ensino Básico até ao final do 12.º ano? Ou em algumas destas Unidades Letivas o programador confundiu a especificidade desta *Competência Específica* com a Experiência de Aprendizagem que os textos bíblicos, como instrumento de aula, podem representar para fundamentar a origem do pensamento cristão acerca de determinado assunto? É curioso como em todo o percurso escolar proposto pelo Programa de EMRC encontramos desproporcionalmente a presença em todas as Unidades Letivas da obrigatoriedade de desenvolver estas Competências e,

estranhamente, não existe nenhuma Unidade Letiva que trabalhe a Bíblia e a sua estrutura, ao longo de todo o percurso escolar. Encontramos apenas um “vestígio” disso na Unidade Letiva n.º 1: «*Viver Juntos*», do 5.º ano, onde o programador, querendo falar da importância do respeito pelas regras, como possibilitadora de uma convivência saudável entre as pessoas, deseja exemplificar com o Decálogo, “aproveita” então a oportunidade para propor como conteúdo a estrutura organizadora do Antigo Testamento. Estou convicto da falta de clareza do programador relativamente a este domínio da Cultura Bíblica e suas respetivas *Competências Específicas*.

3. Será que a aula de EMRC, no contexto das escolas estatais que hoje conhecemos, poderá fornecer ferramentas necessárias para se desenvolver no aluno determinadas *Competências Específicas*? Vejamos o exemplo da Competência n.º 5 «*Interpretar produções culturais (literárias, pictóricas, musicais ou outras) que utilizam ou aludem a perspectivas religiosas ou a valores éticos*». Será isto uma Competência ou uma Experiência de Aprendizagem que visa desenvolver uma verdadeira Competência? Seria a Competência ser capaz de mobilizar valores éticos e respeitar diferentes perspectivas religiosas e, com este objetivo, proporcionamos ao aluno como Experiência de Aprendizagem na aula o contacto e a análise crítica a obras literárias, pictóricas ou musicais? Poderíamos dissecar situações similares ao longo de todo o Programa de EMRC, mas desviar-me-ia do objetivo deste trabalho – análise à Unidade Letiva n.º 1: «*A Pessoa Humana*».

4. Depois da análise desta Unidade Letiva, assim como também pelo conhecimento geral do Programa, ousa afirmar que as Unidades Letivas não foram escolhidas em função das *Competências Específicas* a desenvolver no aluno. O critério surge como uma escolha de temas de reflexão de formação pessoal de princípio cristão. Depois associou-se as *Competências* a esses mesmos temas. Só assim se entende os factos anteriormente por mim mencionados nos pontos precedentes.

#### **4.2. Competências omitidas**

Posteriormente à análise que realizei das *Competências Específicas* que o programador escolheu para serem desenvolvidas nesta Unidade Letiva, irei indicar as *Competências* que fariam sentido serem trabalhadas com este tema e estão omissas no Programa:



## 07. Relacionar os dados das ciências com a interpretação cristã da realidade.

Esta Unidade Letiva abre o espaço de reflexão acerca da pessoa e da sua relacionalidade com os outros que não pode ser desperdiçado. Espaço este que deverá colocar em diálogo as diversas ciências presentes na escola (partindo do conhecimento adquirido pelos alunos), como as Ciências Naturais e a História. Não caberá ao professor de EMRC trazer para a aula a reflexão (adaptada às circunstâncias da idade e da maturidade dos alunos) da Filosofia e a Bioética? Não trará a Bioética, para a aula, referências a uma ética do respeito da integralidade e diversidade da pessoa? Não caberá ao professor da disciplina de EMRC proporcionar o confronto das ideias, entre a multiplicidade de opiniões e saberes com a antropologia cristã? Não deverá colocar a disciplina de EMRC a dialogar com as diversas ciências sociais?

Os alunos do 6.º ano, na disciplina de Ciências da Natureza, desenvolvem o tema «*Transmissão de vida: reprodução humana e crescimento*». De forma muito assertiva, o Programa evidencia esta temática para a interdisciplinaridade. Porém, tal referência só sublinha a evidente omissão desta *Competência Específica* que tão sentido faz desenvolver nesta Unidade Letiva.

Ao colocarmos o aluno e as suas circunstâncias no centro de toda a preparação letiva, analisando a estrutura da Unidade Letiva, sente-se a falta de uma estruturação na ótica da pedagogia pela descoberta. Não fará sentido que, aos 11/12 anos de idade, se espere dos alunos uma predisposição natural para compreender a pessoa a partir das suas experiências da sua vida quotidiana? Não reconhecerá o aluno a essência do ser pessoa e da sua própria dignidade a partir da sua dimensão de relacionalidade com os outros? A partir da sua própria experiência de relação, não será o aluno capaz de entender verdadeiramente a individualidade de cada pessoa, como ser único e irrepetível? Menosprezar o lugar da sexualidade na construção da pessoa não será sinónimo de uma visão redutora?

Se desejamos e trabalhamos para que a disciplina de EMRC goze de cidadania de igual dimensão das demais disciplinas e se é nosso objetivo revestir a disciplina de rigor escolar, não será crucial uma fundamentação de base filosófica, antropológica e teológica de conceitos como pessoa, dignidade e sexualidade?

**08. Relacionar o fundamento religioso da moral cristã com os princípios, valores e orientações para o agir humano, propostos pela Igreja.**

Parece-me incontornável a necessidade de trabalhar com os alunos os valores presentes na matriz antropológica cristã, presentes e alicerçadas na sociedade portuguesa, independentemente da adesão pessoal de cada um no plano da fé (ou até negação dela). Os valores que pautam a conduta correta do respeito pelos outros não podem ser desligados do património imaterial herdado do cristianismo, independentemente da fé de cada um.

O importante contributo que o pensamento cristão prestou ao entendimento da originalidade de cada pessoa e do respeito pela sua dignidade, independentemente da sua raça, cor, estatuto social, cultura e até mesmo religião, não pode ser esquecido no desenvolvimento desta unidade letiva. Não terá isto um reflexo direto nas grandes declarações dos direitos dos cidadãos?

**11. Propor soluções fundamentadas para situações de conflito de valores morais a partir de um quadro de interpretação ética humanista e cristã.**

Tendo em conta a faixa etária dos alunos alvo desta unidade letiva, parece-me que se poderá empobrecer o tema ao desprezar o desenvolvimento desta competência. Os alunos em idades menores, como neste caso, sentem a necessidade, ainda, da exemplificação de casos concretos, especialmente a partir das experiências pessoais do seu quotidiano. Confrontá-los com as situações conflituosas ao nível da relação e desafia-los à solução das mesmas, alicerçadas no quadro dos valores morais trabalhados na aula, conduzirá a aprendizagens significativas para os nossos discentes.

### **4.3. Operacionalização das Competências**

No Programa de EMRC encontramos o fundamento a cerca da *Operacionalização das Competências*: «A operacionalização de competências constitui, deste modo, um conjunto de metas que se estabelecem, no interior do contexto particular de cada unidade letiva, com vista à aquisição e desenvolvimento das competências específicas».<sup>76</sup>

---

<sup>76</sup> COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ – *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, p. 16.

A questão que se emerge na análise desta estrutura da unidade letiva em causa é se encontramos, logo a partir das Competências Específicas a tripla dimensão do saber: saber (cognitivo), saber fazer (procedimental) e saber ser (atitudinal). Aqui, a *Operacionalização das Competências* surge como a ponte entre as *Competências Específicas* da disciplina e os *Conteúdos* presentes em cada unidade letiva. Poderemos concluir que por vezes esta “ponte” não é mais feliz, na estruturação das unidades letivas.

**01. Interpretar produções culturais sobre as dimensões da pessoa humana, no reconhecimento da sua dignidade. (Comp. 1 e 5)**

Olhando para a especificidade da idade destes alunos, serão capazes de definir, antes de tudo, o que é a “dignidade”? A experiência leva-nos a entender o quanto ainda é precoce e, por isso, desajustado esperar isto dos alunos. O primeiro passo será justamente trabalhar a definição deste conceito (não realizado na estrutura da unidade letiva, tal qual a conhecemos hoje), posterior ao trabalho realizado à volta das dimensões da pessoa humana. O entendimento destas dimensões possibilitará ao aluno diferenciar positivamente a pessoa dos restantes animais, tema tão sensível aos discentes, nesta fase. Não no sentido desprezível dos animais, mas no sentido de entender o ser humano como alguém particularmente especial, complexo, único e irrepetível, dotado de deveres e de direitos

Outra preocupação centra-se na interpretação das produções culturais. Será que o atual desenvolvimento cognitivo do aluno, ainda distante de um raciocínio de abstração e reflexão mais complexos, poderá desenvolver este papel interpretativo? Será o caminho mais assertivo para fazê-lo chegar ao entendimento das dimensões da pessoa e da sua dignidade?

Perante isto, inevitável a pergunta se não estaremos novamente diante de uma confusão/lapso entre o que é uma estratégia/experiência de aprendizagem e um recurso (válido) numa sala de aula?

**02. Organizar um universo de valores orientado para a relação com os outros, a cooperação, a solidariedade e a vivência do amor. (Comp. 9 e 12)**

O programador sugere a organização de um universo de valores que orientem o Eu na relação com o Outro. A relação que permite ao Eu descobrir-se no Outro,

orientado por valores que possibilitam essa relação. Contudo, o mesmo programador destaca dois valores concretos: cooperação e solidariedade. Serão estes dois o universo de valores que se pretende que o aluno organize e oriente para a relação com os outros? Colocaremos a «vivência do amor» como mais um dos valores a serem orientados? Ou quererá dizer o programador que a experiência do amor para com o outro passa pela experiência concreta dos valores da solidariedade e da cooperação? Não encontraríamos um valor mais apropriado do que a cooperação? Quererá o programador colocar a ênfase no “dar-se ao Outro” como caminho de relação de descoberta tanto do Eu como do Tu? Será necessário um maior rigor na redação deste ponto.

**03. Interpretar e apreciar produções estéticas sobre a relação da pessoa com Deus, reconhecendo nela um aspeto central da mensagem cristã. (Comp. 14, 25 e 26)**

Como já tive oportunidade de me pronunciar anteriormente, a quando da análise das *Competências Específicas*, discordo do exagero na insistência constante do desenvolvimento destas Competências que visam levar o aluno a interpretar e apreciar produções estéticas. A mesma crítica, feita em páginas anteriores, tem um reflexo direto na elaboração desta *Operacionalização de Competências*. Não estará o programador a confundir Competências com Experiências de Aprendizagem e com recursos utilizados em sala de aula?

**04. Organizar um universo de valores orientado para a autenticidade. (Comp. 9)**

Pretende-se com Operacionalização de Competências balizar o que se ambiciona trabalhar com os alunos, a fim de desenvolver determinadas competências. Cabe à Operacionalização especificar, tanto quanto possível, o caminho a desenvolver com os discentes. Perante isto: o que se entende por autenticidade? Como veremos nas páginas a seguir, também nos conteúdos não nos é fornecido uma definição deste conceito.

Ainda na mesma linha de pensamento, devo «organizar um universo de valores...». Mas afinal quais são esses valores? Não deveríamos ter um enumerar dos valores chave para a tal organização de valores orientados para a autenticidade? Qual será a linha orientadora, educar inteligências, educar para comportamentos?

A simplificação na redação de pontos como este revela-se um reducionismo que deveríamos de todo evitar.

**05. Identificar os direitos fundamentais da pessoa e da criança, a partir da noção de dignidade humana. (Comp. 1 e 9)**

Aqui poderemos regressar à discussão a cerca da forma de redação destes pontos. Quando o programador escreve «*identificar os direitos fundamentais da pessoa e da criança...*», deveremos questionar-nos se uma criança não é pessoa? O programador pretende apenas a «identificação» dos direitos? Que implicações práticas se pretendem que aconteça na vida dos alunos?

Será correto, pedagogicamente, enumerarmos os direitos que assistem a uma criança sem elucidar a cerca do imperativo que representam também os deveres? Não será muito importante fazermos com que os direitos e os deveres andem de “mãos dadas” numa lógica de entendimento para alunos desta faixa etária?

Por fim, o programador terá posto de parte a base da *Competência Específica n.º 9*, implicando a necessidade de organizar um universo coerente de valores. Creio que isso ajudaria a estruturar o que no parágrafo anterior apontei: levar o aluno a entender a lógica dos direitos e dos deveres que assiste a cada pessoa e a cada criança.

**06. Interpretar criticamente episódios históricos e factos sociais em que a dignidade e os direitos das crianças não são salvaguardados. (Comp. 1, 6 e 9)**

Este ponto parece-me um dos mais importantes a ser explorado e desenvolvido com os alunos, tendo em atenção à necessidade da exemplificação de situações concretas de agressões aos direitos e à dignidade da pessoa (ou das crianças, como prefere o programador) e situações onde se verificam iniciativas ou mecanismos de defesa desses mesmos direitos.

Porque insiste o programador de afunilar este tema para a questão das crianças em específico? Porque deveremos determo-nos “exclusivamente” nos direitos das crianças quando a História é rica em exemplos ou factos relativamente aos direitos humanos, transversais a todas as pessoas.

Encontramos aqui uma sobrevalorização da *Competência Específica n.º 6* em detrimento das n.º 1 e 9.

**07. Organizar um universo de valores fundado na salvaguarda da dignidade e dos direitos das crianças. (Comp. 1 e 9)**

Efetivamente, deparamo-nos com a exagerada prevalência sobre os direitos da criança, desvalorizando o percurso histórico de conquista das grandes declarações dos direitos de todos os cidadãos. O direito das crianças advém das grandes conquistas anteriormente referidas. O que discordo é do exagero neste afunilamento para a particularidade das crianças. Haverá espaço para um equilíbrio acerca deste tema. Aliás, falar da dignidade e dos direitos da criança não poderá ser separado do entendimento do que é a dignidade de cada pessoa.

O programador pretende que o aluno «organize um universo de valores» alicerçado no comprometimento da fé ou mediante um confronto de ideias com outros saberes?

**08. Interpretar textos bíblicos que evidenciem o carácter pessoal de Deus como elemento fulcral da mensagem cristã, reconhecendo as suas implicações na vida quotidiana. (Comp. 14, 23 e 24)**

Aqui entramos na tal fronteira muito ténue da distinção e complementaridade entre a EMRC e a Catequese. Este é o “terreno” mais sensível que, na minha opinião, pisamos como docentes de EMRC. É necessário rigor científico neste tipo de abordagem.

Eis algumas questões que se impõem: evidenciar o «carácter pessoal de Deus» não compromete o entendimento cristão dum Deus Uno e Trino? Não nego que poderá ser um conteúdo escolar. Mas terá sido feito um trabalho de introdução, devidamente previsto no Programa, para um entendimento de algo tão central na perspetiva cristã? Ou estaremos novamente diante do erro de se pressupor que todos os alunos frequentem a Catequese?

Ao avançarmos na leitura da redação deste ponto, deparamo-nos com o «reconhecimento das implicações na vida quotidiana». Aqui a questão torna-se ainda mais sensível. Não estaremos a colocar todos os alunos de EMRC diante do mesmo patamar do que é esperado dos catequisandos? Esperamos que os alunos de EMRC aprendam a adequar a sua ação moral ao juízo moral que surge dos critérios e normas de conduta cristãs? Isto é, espera-se do aluno de EMRC um comprometimento na sua vida? Ou então é esperado que o aluno de EMRC seja capaz de reconhecer a conduta ética e

moral de um cristão, a partir do fundamento da sua fé (e não necessariamente comprometer-se)?

Importa aqui ponderar e equacionar os riscos de um menor rigor na elaboração destas orientações presentes no Programa e, por consequência, não se preservar a distinção entre Catequese e EMRC.

<b>09.</b>	<b>Mobilizar os valores da dignidade humana, da cooperação e da solidariedade em ordem a orientar o comportamento em situações do quotidiano. (Comp. 1, 10 e 12)</b>
------------	--

Esta *Operacionalização das Competências*, aqui colocada no seguimento da anterior, não nos levanta questões sensíveis de gerir e surge no âmbito tanto do *Saber Fazer* como do *Saber Ser*, orientado para a mobilização de valores a serem experimentados no quotidiano das suas relações.

Contudo, ainda terá de ser alvo de alguns reparos. Novamente não deveremos considerar a cooperação resultante do princípio da solidariedade? Como sugestão de uma possível reformulação desta operacionalização, não seria mais assertivo dizer: «Mobilizar o valor da solidariedade, em situações das relações quotidianas, como proposta de realização pessoal e de promoção pela dignidade da vida humana»?

#### **4.4. Análise dos conteúdos**

Nesta última fase da análise da estrutura apresentada pelo Programa de EMRC, relativamente a esta Unidade Letiva, referente aos Conteúdos Programáticos, farei uma divisão, segundo uma lógica que me parece ter sido intenção do programador: 1) Definição do que é ser pessoa; 2) a necessidade e o valor da autenticidade do ser-se pessoa; 3) Ser-se pessoa é ser dotado de direitos e deveres; 4) Agressões à dignidade da pessoa e dos seus direitos fundamentais; 5) As respostas a esses mesmos atentados à dignidade da pessoa; 6) Relação interpessoal e abertura ao transcendente de cada um; 7) Compromisso pessoal, nas situações quotidianas, no respeito pela dignidade e pelos direitos de cada pessoa.

## Conteúdos Programáticos

- **O que é a pessoa?**
- **Estrutura individual (unidade irrepitível)**
- **Estrutura pessoal (ser em relação com os outros)**
- **Dimensão física, racional e volitiva (ser livre)**
- **Dimensão afetiva e sexual**
  - A dimensão sexual abrange a totalidade da pessoa: corpo, vontade, afetividade, etc.
  - Abertura aos outros que são diferentes: a linguagem do corpo na comunicação com os outros
  - Rutura com o egoísmo e vivência do amor
- **Dimensão espiritual: a relação com o transcendente**

Nesta primeira parte dos *Conteúdos Programáticos*, poderemos verificar uma carência de objetividade na forma como o programador pretende definir o conceito de pessoa, tanto na forma como no conteúdo.

Estamos diante da intenção de uma apresentação sistemática do conceito de pessoa, não privilegiando a pedagogia pela descoberta, proporcionando no aluno experiências de aprendizagens significativas. Deparamo-nos com um estilo mais próximo do moralista e apologético, não sendo mesmo possível visualizar, pelo menos de forma clara e inequívoca, o contributo/confronto com os diversos saberes como contributo para a construção de um conceito de pessoa mais consistente e rigoroso.

Neste sentido, o programador não privilegiou, na minha opinião erradamente, um olhar para a História (interdisciplinaridade) e observar a evolução do próprio conceito de pessoa, dos factos sociais reveladores disso mesmo, da conquista dos direitos dos cidadãos como resultado de um processo de evolução histórica da forma de entender o que é a pessoa, assim como a sua dignidade e os seus direitos e deveres. Verificamos, na experiência das salas de aula, como é notório a inocente imagem que os alunos possuem acerca dos direitos humanos, imaginando-os como um dado adquirido desde sempre. Entender o percurso histórico do entendimento do que é ser pessoa e das suas implicações práticas, parece-me inequivocamente um importante contributo a prestar aos alunos, nas nossas escolas.

Positivamente, o programador privilegiou a abordagem da pessoa nas suas diferentes dimensões. Contudo, a clareza dessa informação deveria ser maior, definindo cada conceito de forma claro e rigoroso. Desenvolver esta noção da complexidade da pessoa, com o objetivo de uma visão integral desta, possibilita que os alunos entendam



também todo o seu processo de desenvolvimento pessoal, em todas as dimensões do seu ser.

Porém, observo com especial cuidado a forma como o programador evidenciou a dimensão sexual e afetiva diante do tema desta Unidade Letiva. Se, por um lado, verificamos a consciência de que «a dimensão sexual abrange a totalidade da pessoa», por outro, a forma como está desenhada toda a estrutura de conteúdos, deixa-nos a percepção de uma sexualidade entendida como uma parte (importante) da pessoa, mas não como a totalidade expressa em tudo o que é efetivamente pessoa. Mas quanto a isto, deixarei clara a minha perspectiva e contribuição a quando da reconstrução desta mesma Unidade Letiva.

- **A autenticidade: fidelidade ao próprio projeto (vocação), equivalência entre o que se é e o que se aparenta ser; vontade de ser verdadeiro e procurar a verdade; aceitação de si mesmo.**

O grupo de alunos alvo desta temática experiencia uma série de transformações, provocadas pelo seu acentuado desenvolvimento enquanto adolescentes, na sua primeira fase, numa dinâmica de fatores de nível orgânico, intelectual, moral, afetivo e social, na construção da sua própria personalidade. É também o momento que o “novo” adolescente sente as inconstâncias ou mesmo contradições dentro de si, próprias da idade. A tensão entre os seus desejos pessoais, as indicações dos pais e a pressão do seu grupo de pares, conduz o adolescente ao início de uma busca sincera da sua própria identidade. As referências dos ídolos ecoam em si, como possíveis modelos a serem seguidos. É imperativo que exista um espaço de reflexão ética e moral, abrindo caminho e possibilitando que todos e cada um possam trilhar o seu caminho pessoal, numa fase tão particular das suas vidas.

Neste sentido, torna-se particularmente importante no confronto com as propostas sedutoras de uma sociedade profundamente marcada pelo consumismo, hedonismo e relativismo, onde impera o perigo da diluição da personalidade individual e autêntica de cada um perante os modelos sedutores mas vazios de autenticidade.

Deveremos oferecer ao aluno uma proposta de visão daquilo que é o homem a partir das estruturas antropológicas, em volta dos conceitos de identidade, de relacionabilidade, alteridade. Em suma, o homem que se descobre na relação com o outro.

- **Ser dotado de direitos e de deveres:**

- Declaração Universal dos Direitos do Homem
- Convenção sobre os Direitos da Criança

Nesta fase, o programador demonstra, mais uma vez, a confusão entre o que é um recurso e um conteúdo. Será que os documentos da Declaração Universal dos Direitos do Homem e o da Convenção sobre os Direitos da Criança são um recurso ou um conteúdo em si? Não serão os conteúdos os valores presentes nessas declarações e as mesmas são excelentes instrumentos de trabalho como recursos na sala de aula?

Como fazemos os alunos chegarem à conclusão que toda a pessoa humana é dotada de direitos fundamentais? E quanto aos deveres? Carece de alguma fundamentação, este conteúdo programático. Parece-me também incontornável a necessidade e, ao mesmo tempo a riqueza, de se proporcionar aos alunos uma abordagem histórica da evolução/conquistas que nos conduziram à Declaração Universal dos Direitos do Homem.

Este conteúdo carece ainda de uma indicação acerca do contributo do Cristianismo, ao longo da história, para o entendimento do que é a pessoa.

- Atentados aos direitos das crianças: doenças que facilmente poderiam ser curadas; subnutrição e fome, que por vezes conduz à morte; prostituição infantil; trabalho infantil; abandono pelas famílias ou por quem as suas vezes fizer; mendicidade ao serviço dos outros; consequências da desintegração matrimonial e familiar; tráfico de crianças; maus tratos na família...
- A UNICEF e a luta pela construção de um mundo onde todas as crianças tenham condições de existência dignas.

Se no momento anterior, parece-me equilibrado que o programador entenda que, para falarmos dos direitos das pessoas, se enriqueça o percurso também com a Convenção sobre os Direitos da Criança, agora parece-me que se errou neste afunilamento. Parece redutor estreitar e por isso perder-se a amplitude do tema, em prol da exaltação do Direitos das Crianças, quando teremos ainda a Unidade Letiva n.º 3, sobre a temática da família.

- **SI 139 (138): Deus é pessoa e estabelece com todos uma relação pessoal**

Regularmente, somos obrigados a voltar a esta questão: o texto bíblico aqui surge como recurso ou como conteúdo? Mais uma vez o programador cai na confusão entre uma coisa e outra e apresenta como conteúdo um recurso, muito válido na aula.

Contudo, não considero ser o texto mais assertivo para aquilo que se pretende. Não se enquadra no leque de textos de uma antropologia bíblica acerca do homem e da sua dimensão relacional com Deus. Não seriam as primeiras páginas no livro do Génesis um recurso melhor enquadrado na temática em causa? Aqui sim, estaremos diante da construção de uma reflexão antropológica sustentada com todo o pensamento cristão sobre o homem e sobre Deus e da sua natureza, essencialmente das acesas discussões trinitárias e cristológicas dos primeiros concílios da Igreja.

Estaremos diante da riqueza da natureza humana da sua relação de descoberta do Eu, do Tu e do Transcendente. Que interessante contributo nos presta Emmanuel Lévinas, neste sentido, devidamente adequado didaticamente a esta faixa etária.

Este conteúdo apresenta o perigo do limiar que separa a EMRC e a Catequese. A forma como está formulado o conteúdo «*Deus é pessoa e estabelece com todos uma relação pessoal*», pressupõe que o discente seja crente e, por isso, tenha a experiência da relação com Deus? Penso ser possível apresentar o conteúdo, separado do carácter catequético, mesmo diante de alunos não crentes, que poderemos ter na nossa sala de aula. A fé não pode ser um pré-requisito.

- **Ser pessoa e dar condições para que todos sejam pessoas**

Uma *Conteúdo Programático* deverá ser sempre, tanto quanto possível, claro e rigoroso. Quando o programador indica «dar condições», a que condições se refere? Quais são essas condições? O conteúdo não deverá ficar vago, dando a cada qual o espaço à livre interpretação. Apesar de entender este conteúdo como conclusivo de todo o percurso efetuado, ao longo desta unidade letiva, mais uma vez, carece de uma verdadeira fundamentação, numa dinâmica escolar.

Como conclusão desta Unidade Letiva, este conteúdo deveria apresentar-se com fundamentação antropológica, fugindo ao “fácil” moralismo e dando lugar a um discurso escolar e em diálogo com os outros saberes.

## 5. Proposta para uma reconstrução da Unidade Letiva

Posteriormente à análise crítica anteriormente exposta, estruturada mediante uma abordagem didático-pedagógica do Programa e de uma reflexão Filosófica e Teológica a cerca do tema, torna-se imperativo apresentar uma sugestão acadêmica dos diversos conteúdos para a Unidade Letiva «*A pessoa humana*». Deste modo, apresento um quadro dividido em duas colunas: (1) *Objetivos clarificadores* que vão de encontro ao desenvolvimento das *Competências Específicas*, escolhidas pelo programador, respeitando os três domínios do saber (saber, saber fazer e saber ser); (2) *Conceitos Organizadores/Conteúdos* que darão corpo, de forma mais objetiva, ao trabalhado a desenvolver pelo docente. Ainda no mesmo quadro, o percurso proposto passa por três etapas, que se esperam ser dinâmicas na estruturação do trabalho do docente: (1) *Diálogo das Ciências* – que contributos nos oferecem para a compreensão do homem, num diálogo verdadeiramente escolar; (2) *Contributo(s) da antropologia cristã* – reconhecimento do papel preponderante do cristianismo na compreensão profunda e integral da pessoa enquanto ser absoluto e merecedora de igual dignidade; (3) *Ética e Moral* – desafios a resposta(s) concreta(s) às interpelações que o tema suscita em cada aluno, numa nova compreensão da pessoa, da sua dignidade e da responsabilidade de todos e de cada um por cada seu semelhante.

No trajeto didático-pedagógico proposto, como esquema hermenêutico, procura-se conduzir o aluno a entender o homem enquanto pessoa, numa visão integral, como ser absoluto, único e irrepetível. Pessoa que se auto compreende e se realiza na relação com o Outro. Relação esta que, na antropologia cristã, se compreende em três sentidos: relação de dependência com Deus, enquanto criatura; relação de igualdade com o Outro, seu semelhante, de igual dignidade (independentemente da sua raça ou género); relação de superioridade com toda a restante criação. A pessoa compreende-se a si própria, realiza-se enquanto tal e está orientada para a sua felicidade na base na relacionalidade, orientada pelo respeito do valor absoluto da dignidade da cada pessoa humana. O Outro é a janela que se abre para a realização plena de cada um

## Competências Específicas

1. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.
6. Interpretar criticamente episódios históricos e factos sociais, a partir de uma leitura da vida fundada em valores humanistas e cristãos.
7. Relacionar os dados das ciências com a interpretação cristã da realidade.
8. Relacionar o fundamento religioso da moral cristã com os princípios, valores e orientações para o agir humano, propostos pela Igreja.
9. Organizar um universo coerente de valores, a partir de um quadro de interpretação ética humanista e cristã.
10. Mobilizar princípios e valores éticos para a orientação do comportamento em situações vitais do quotidiano.
11. Propor soluções fundamentadas para situações de conflito de valores morais a partir de um quadro de interpretação ética humanista e cristã.
12. Relacionar-se com os outros com base nos princípios de cooperação e solidariedade, assumindo a alteridade e diversidade como fator de enriquecimento mútuo.
14. Identificar o núcleo central constitutivo da identidade do Cristianismo, particularmente do Catolicismo.
23. Interpretar textos fundamentais da Bíblia, extraindo significados adequados e relevantes.
24. Reconhecer as implicações da mensagem bíblica nas práticas de vida quotidiana.

### Objetivos Clarificadores

### Conceitos Organizadores / Conteúdos

#### I. Diálogo das ciências

- Reconhece-se como ser humano à luz da experiência da sua própria existência.

- Identifica e distingue as dimensões do ser humano, demonstrando conhecer as características de cada uma delas.

- Reconhece a relação de interdependência das dimensões na estruturação do próprio homem,

#### **O que é o ser humano:**

- O homem como realidade biológica complexa (com crescentes contributos das ciências) – semelhança e distinção com os restantes animais;
- A originalidade e irrepetibilidade de cada ser humano, do ponto de vista biológico: as informações genéticas do ADN; impressões digitais; pluralidade dos corpos.

#### **Quem é o ser humano:**

- O ser humano numa complexa unidade:
  - Dimensão física, biológica;
  - Dimensão social, relacional;
  - Dimensão intelectual, moral, emocional e espiritual.
- Compreender o ser humano na sua totalidade – o ser humano não se compreende em nenhuma destas dimensões isoladamente.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica o homem na sua singularidade, irrepetibilidade, unidade e relacionalidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A sexualidade humana compreende-se na transversalidade de todas as dimensões que constituem aquilo que é o homem. Trata-se da totalidade do ser humano: corpo, linguagem, vontade, afetividade, relacionalidade, comunicação. Não se trata de algo extrínseco à pessoa, mas pertence intrinsecamente à sua constituição.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreende a sexualidade na totalidade do ser humano, presente em cada uma das diferentes dimensões.</li> </ul>	

## II. Contributo(s) da antropologia cristã

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhece o contributo do cristianismo para a formulação do conceito de pessoa.</li> </ul>	<p><b>Conceito de pessoa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Etimologia e evolução do conceito: papel preponderante do cristianismo.</li> </ul> <p><b>Antropologia bíblica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Génesis, 2: <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ O ser humano como realidade criada, compreendida como homem/mulher e elevada em dignidade como imagem e semelhança de Deus;</li> <li>➢ O homem compreendido como totalidade psicossomática;</li> <li>➢ O homem como ser em relação: com o mundo, com os outros e com Deus.</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciona o fundamento divino da pessoa com o seu valor absoluto.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhece o fundamento bíblico da antropologia cristã.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhece o valor da dignidade de todas as pessoas, na ótica da tradição judaico-cristã.</li> </ul>	

## III. Ética e Moral

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica os direitos fundamentais da pessoa, a partir da noção de dignidade humana.</li> </ul>	<p><b>Dignidade da pessoa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A dignidade da pessoa como valor fundamental e absoluto que legitima os direitos fundamentais de cada um.</li> <li>• A pessoa como valor absoluto.</li> <li>• Ser dotado de direitos e deveres: <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ O valor da pessoa reconhecida na Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948;</li> <li>➢ Convenção dos Direitos das Crianças.</li> </ul> </li> <li>• A pessoa como um ser em constante relação – alteridade da vida da pessoa; responsabilidade pelo outro; a pessoa humaniza-se, dignifica-se e realiza-se na relação com o seu semelhante.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organiza um universo de valores orientado para a relação com os outros, a cooperação, a solidariedade e o respeito.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciona-se com os outros no respeito pela diferença e na valorização da abertura ao outro diferente de si.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobiliza os valores da dignidade humana, da cooperação e da solidariedade em ordem a orientar o comportamento em situações do quotidiano.</li> </ul>	

## 6. Reformulação da Unidade Letiva no novo Programa de EMRC

Apesar de todo o meu trabalho aqui desenvolvido ter sido feito a partir do Programa de EMRC de 2007, na lógica das *Competências*, não poderei ignorar o facto de, no momento da conclusão deste trabalho, ter a possibilidade de contactar com o novo Programa da disciplina, em volta das *Metas Curriculares*. A necessidade desta mudança alimentou as condições necessárias para uma reformulação total do Programa, depurando diversas fragilidades evidenciadas no anterior.

Neste novo paradigma para a disciplina de EMRC, o programador procedeu a diversas alterações. Se por um lado, deparamo-nos com esse novo paradigma para a disciplina, as *Metas Curriculares*, por outro, assistimos a uma “revolução” nos conteúdos e na distribuição das diversas Unidades Letivas. Para este novo paradigma, articulam-se novos conceitos: *Finalidades*; *Metas Curriculares*; *Domínios*; *Objetivos*; *Conteúdos*.

As *Finalidades* de cada disciplina definem o que é pretendido que um aluno adquira com a sua frequência, a partir da sua experiência como pessoa em crescimento e em desenvolvimento, se cumprir as várias *Metas*, determinadas para o conjunto dos ciclos (ou níveis) de ensino em que a disciplina é oferecida. Por *Metas Curriculares*, definimos como o conjunto de conhecimentos e capacidades essenciais que os alunos devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos e nos conteúdos dos respetivos programas curriculares. A definição destas *Metas Curriculares* permite que se organize e facilite o ensino, numa visão mais objetiva.<sup>77</sup>

Na disciplina de EMRC, encontramos agora dezassete *Metas Curriculares* agrupadas em três Domínios: 1. *Religião e Experiência Religiosa* (quatro *Metas*); 2. *Cultura Cristã e Visão Cristã da Vida* (oito *Metas*); 3. *Ética e Moral* (cinco *Metas*).

Com satisfação constato a permanência da Unidade Letiva, por mim analisada neste trabalho, no novo Programa de EMRC. Na sua estrutura, o programador direciona o trabalho desta temática para cinco *Metas*: B) *Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história*; G) *Identificar os valores evangélicos*; I) *Conhecer o percurso da Igreja no tempo e o seu contributo para a construção da sociedade*; E) *Identificar o núcleo central do cristianismo e catolicismo*; O) *Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo*. Neste “novo rosto” da Unidade Letiva, avalio a reformulação dos Conteúdos como mais rigorosos do ponto de vista científico e pedagógico, na sua redação.

---

<sup>77</sup> Cf. SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ – *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica. Finalidades, Metas, Objetivos e Conteúdos*. Gráfica Almondina, 2014, pp. 5-6.

## CONCLUSÃO

Quer seja pela introspeção, quer seja pela observação das relações humanas, torna-se claro que a sexualidade não é um aspeto secundário da existência humana. Todo o ser humano está intrinsecamente marcado pela sua sexualidade em toda a sua unidade físico-psíquica. Não existe pessoa que não seja pessoa sexuada. A experiência da sexualidade constitui em si mesma uma forma de mostrar e realizar a abertura, o encontro e a oblatividade que configura a mesma transcendência ontológica da pessoa.<sup>78</sup>

Encontramo-nos diante de uma janela de oportunidade que nos abre o horizonte para uma compreensão da totalidade da pessoa. A sexualidade não pode ser confundida ou reduzida a uma questão meramente morfológica. Esta realidade está relacionada com todos os níveis de toda a existência humana. A sexualidade está presente em todas as etapas na vida de cada ser humano. Esta contribui, inequivocamente, para a personalização do homem. Experiência que nos abre para a graça do encontro com o Outro.

A pessoa, em nenhuma ocasião, poderá ser reduzida a um objeto. Trata-se de um sujeito inviolável, livre, criador e responsável, mergulhada na história e um ser em constante relação. A pessoa humana é o valor constitutivo, transcendente, intocável e normativo.

Quando afirmamos a pessoa como "ser em relação", não estamos a falar de uma categoria extrínseca ao ser da pessoa, pelo contrário, trata-se do seu primeiro constitutivo existencial. A visibilidade desta relacionalidade da pessoa é evidente diante da análise da relação indivíduo/coisas, indivíduo/sociedade ou mesmo indivíduo/Deus. É na relação entre o "eu" e o "tu" que se revela e constitui o "eu", como pessoa. Este acontecimento, o encontro, revela que não é o "eu" que constitui o "tu", mas sim o "tu" que revela-se e impõe-se no seu absoluto e na sua independência relacional. O "eu" vê-se na obrigatoriedade de acolher a originalidade, a liberdade e a personalidade do "tu". Neste encontro acontece o duplo reconhecimento do "eu" e do "tu".<sup>79</sup>

O rosto do Outro deve ser para o "eu" o primeiro mandamento ético que faz recordar o quanto é responsável por ele. O mesmo Outro que me toca e interpela, possibilita a descoberta de mim próprio.

---

<sup>78</sup> Cf. FLECHA, José-Román – *Moral de la persona. Amor y sexualidad*. Biblioteca de Autores cristianos, Madrid, 2002, p. 41.

<sup>79</sup> Cf. FRATTALONE, R. – *Pessoa*. LEONE, Salvino; PRIVITERA, Salvatore; CUNHA, Jorge Teixeira da - *Dicionário de Bioética*. Gaia: Editorial Perpétuo Socorro, p. 840



Este é o caminho que proponho para a reformulação desta Unidade Letiva, tão pertinente quer no seu conteúdo, quer no seu contributo fundamental para a construção e amadurecimento das personalidades dos nossos alunos. Os mesmos que iniciam, por esta altura, a viagem, tantas vezes incompreendida, da adolescência. Não encontro melhor momento para a pertinência da temática. Eis o contributo que a disciplina de EMRC pode prestar, tão válido, no seio escolar. Liberto dos erros anteriormente apontados, a disciplina deve preocupar-se fundamentalmente com a educação das inteligências, com a informação e com o despontar do sentido crítico em cada aluno, quer com a realidade conhecida, quer com o contributo de todos os saberes. Só desta forma, a disciplina poderá (re)encontrar o reconhecimento e o respeito nas nossas escolas.

Neste sentido, a reformulação desta Unidade Letiva (ainda a partir da linguagem das Competências) alicerçou em três pontos essenciais: *Competências Essenciais*, *Objetivos Clarificadores* e *Conteúdos/Conceitos Organizadores*. A análise do Programa de EMRC, com aprovação no ano de 2007, enquadrou-se numa reorganização curricular do processo de ensino-aprendizagem, como um conjunto de «Competências» a serem adquiridas pelos alunos, ao longo do percurso escolar. Por «Competência», como referi anteriormente, entendemos como a capacidade de mobilizar conhecimento, atitudes, comportamentos e capacidades diante dos diferentes contextos da vida, sejam diante de problemas intelectuais ou práticos, seja na tomada de decisões ao longo das suas vidas, quer sejam em objetivos de foro pessoal, quer sejam de ordem social ou profissional. Em EMRC, pretende-se conduzir o aluno à compreensão da perspetiva cristã da vida e fazê-lo ser capaz de a relacionar com as situações quotidianas da vida, na relação com os outros saberes, no âmbito cultural e científico. Pretende-se potenciar o aluno para a compreensão do real na perspetiva do agir humano, livre e responsável, orientado por princípios e valores ético-morais, a partir da matriz cristã. Competências que, para serem convenientemente desenvolvidas, exigem do professor a capacidade de implementação de estratégias adequadas às circunstâncias dos alunos.

Para que isto seja possível, espera-se do programador a compreensão da importância capital desta Unidade Letiva, diante das circunstâncias dos alunos-alvo. Estaremos perante o início de um percurso antropológico do qual não poderemos desperdiçar. E é neste mesmo sentido que conduzi todo o meu trabalho de reflexão e análise crítica acerca desta Unidade Letiva. Deste modo, preocupei-me, através da

formulação de *Objetivos Clarificadores*, em aclarar os diferentes domínios do saber (saber; saber fazer; saber ser) em ordem ao desenvolvimento de cada uma das *Competências Específicas* pensadas pelo programador. Aspeto pouco cuidado, no meu entender, no Programa de 2007.

Relativamente aos *Conteúdos*, em ordem ao desenvolvimento das *Competências Específicas*, procurei reestruturar e enriquecer o percurso proposto, alicerçado em três etapas: (1) Diálogo com as ciências; (2) Contributo(s) da antropologia cristã; (3) Ética e Moral. Como referi anteriormente, os *Conteúdos* apresentados pelo programador carecem de clareza e rigor científico na sua formulação. Aspeto que, com a alteração do Programa de EMRC, aprovado pela Conferência Episcopal Portuguesa, em abril de 2014, sofreu uma positiva transformação.

Neste novo Programa, encontramos o reiterar da mesma afirmação do anterior de que a EMRC pretende responder «às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho»<sup>80</sup>. O mesmo Programa, de abril de 2014, agora focado na nova linguagem das ciências da educação, a das *Metas Curriculares*, congrega dezassete Metas em três domínios: (1) Domínio da Religião e Experiência Religiosa; (2) Domínio da Cultura Cristã e Visão Cristã da Vida; (3) Domínio da Ética e da Moral.

No que respeita à Unidade Letiva, «*A Pessoa Humana*», sobrevivente do processo de reforma do Programa de EMRC, é justo reconhecer o empenho do programador em depurar e, ao mesmo tempo, reconstruí-la de uma forma mais clara e rigorosa, quer na sua estrutura, quer na sua linguagem, abrindo a disciplina ao diálogo com os restantes saberes. Esta Unidade Letiva aponta para cinco *Metas Curriculares*, em contraste com as excessivas onze *Competências*, do anterior Programa. Sendo que uma Meta corresponde ao Domínio da Experiência Religiosa; três ao Domínio da Cultura Cristã e Visão Cristã da Vida; e, por fim, uma Meta correspondente ao Domínio da Ética e Moral.

---

<sup>80</sup> SANTOS, D. António Francisco dos – *Um Programa para a Educação Moral e Religiosa Católica no contexto da Educação Cristã*, SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ – *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica. Finalidades, Metas, Objetivos e Conteúdos*. Gráfica Almondina, 2014.

*«Como disciplina que se desenvolve no contexto escolar, promovendo a educação de crianças e adolescentes, numa perspetiva cristã de integralidade de 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 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».*<sup>81</sup>

---

<sup>81</sup> SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ – *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica. Finalidades, Metas, Objetivos e Conteúdos*. Gráfica Almondina, 2014, p. 163.

## BIBLIOGRAFIA

### FONTES

COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ – *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*. Lisboa: SNEC, 2007.

COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ – *EMRC, um contributo para um novo humanismo*. Nota Pastoral. In *Pastoral Catequética. Revista de catequese e educação*. Nº. 2: 9-10. Lisboa: Secretariado Nacional de Educação Cristã, 2005.

COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ – *Educar é um ato de amor*. Nota Pastoral. In *Pastoral Catequética. Revista de catequese e educação*. Nº. 4: 11-13. Lisboa: Secretariado Nacional de Educação Cristã, 2006.

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA – *EMRC, Um valioso contributo para a formação da personalidade*. Fátima, 2006.

CONGREGAÇÃO PARA O CLERO – *Directório Geral da Catequese*. Lisboa: Gráfica de Coimbra, 1997.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA – “Orientações educativas sobre o amor humano. Linhas gerais para uma educação sexual”. Roma, 1983. (Consultado a 11 de abril de 2014). Disponível em: [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_19831101\\_sexual-education\\_po.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19831101_sexual-education_po.html)

CONSELHO PONTIFÍCIO PARA A FAMÍLIA – *Sexualidade Humana: Verdade e Significado. Orientações Educativas em Família*. Secretariado Geral do Episcopado. Lisboa: Editora Rei dos Livros, 1995.

IGREJA CATÓLICA. II Concílio Vaticano, 1963-1965 – Const. Dog. *Dei Verbum*. 11ª Edição. Braga: Editorial A. O., 1992.

IGREJA CATÓLICA. II Concílio Vaticano, 1963-1965 – Const. Past. *Gaudium et Spes*. 11ª Edição. Braga: Editorial A. O., 1992.

IGREJA CATÓLICA. *Catecismo da Igreja Católica*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 1993.

SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ – *Educar para a liberdade e para o amor. Conceitos e pedagogia*. Nº. 8. Lisboa: Gráfica Almondina, 1991.

SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ – *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica. Finalidades, Metas, Objetivos e Conteúdos*. Gráfica Almondina, 2014.

## ESTUDOS

ALMEIDA, Carlos Manuel Torres – *Da Indiferença à Proximidade. Contributo de Emmanuel Lévinas para uma nova ética*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 2007.

ALMEIDA, João Ferreira de – *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Universidade Aberta, 1994.

BUCKS, René – *A Bíblia e a ética. Filosofia e Sagrada Escritura na obra de Emmanuel Lévinas*. São Paulo: edições Loyola, 1997.

CAFFARRA, Carlo – *Ética general de la Sexualidad*. Barcelona: Ediciones Internacionales Universitarias, 1995.

COUTO, António – *Como uma dádiva. Caminhos de antropologia bíblica*. Lisboa: Universidade Católica Editora Unipessoal, 2005.

CUNHA, Jorge Teixeira – *Homem e mulher os criou. Ensaio de ética sexual cristã*. Lisboa: Edições Cotovia, 1995.

DEMARCHI, Franco e ELLENA, Aldo – *Diccionario de sociologia*. Madrid: Ediciones Paulinas, 1986.

FLECHA, José-Román – *Moral de la Persona. Amor y sexualidad*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2002.

FRALING, Bernhard – *Ética Sexual. Ensaio sob um ponto de vista cristão*. Coimbra: Gráfica de Coimbra 2, 2011.

FUCHS, Éric – *O desejo e a ternura*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1994.

GARAI, Mikel Gotzon Santamaria – *Saber amar con el cuerpo*. Madrid: Libros mc, 1996.

GONÇALVES, Miguel; MORAIS, Carlos Bizarro; LOPES, José Manuel Martins – *Sexualidade e educação para a felicidade*. Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia, Universidade Católica Portuguesa, 2010.

LEONE, Salvino; PRIVITERA, Salvatore; CUNHA, Jorge Teixeira da – *Dicionário de Bioética*. Gaia: Editorial Perpétuo Socorro, 2001.

LEVINAS, Emmanuel – *Ética e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 2010.

LEVINAS, Emmanuel – *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 2008.

MONTES, José Maria Mora – *Retos para una educación afectivo-sexual personalista*. Cáceres: Imprenta Kadmos, 2009.

PACHECO, José Augusto – *Currículo: Teoria e Práxis*. Coleção Ciências da Educação n.º 22. 2ª Edição. Porto: Porto Editora, 2001.

PEREIRA, Jorge Augusto – *Questões Fundamentais da Didática de Educação Moral e Religiosa Católica*. In *Fórum de Educação Moral e Religiosa Católica*. SNEC, D.L., 2005.

PLATÃO – O Banquete (consultado no dia 06.08.2014 – instituto de educação da universidade de Lisboa)

[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/protagoras2/links/O\\_banquete.pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/protagoras2/links/O_banquete.pdf)

RIBEIRO, José António Queirós – *A Situação Atual do Ensino Escolar da Religião na Europa*. In *Fórum de Educação Moral e Religiosa Católica*. SNEC, D.L., 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu – *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica, 1999.

SEOLA, Angelo; MARENGO, Gilfredo; LÓPEZ, Javier Prades – *La persona umana. Antropologia Teologica*. Milano: Editoriale Jaca Book, 2000.

VIDAL, Marciano – *Moral Fundamental. Moral de Actitudes I*. Madrid: PS Editorial, 1990.

VIDAL, Marciano – *Moral Fundamental. Moral de Actitudes II*. Madrid: PS Editorial, 1990.

## LEGISLAÇÃO

PORTUGAL. Ministério da Educação – *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: DEB, 2001.

PORTUGAL. Assembleia da República – *Lei Constitucional – Lei nº 1/2005, de 12 de Agosto, 7ª revisão constitucional*. D.R.: I – A Série, nº 155.

PORTUGAL. Assembleia da República – *Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto, 2ª alteração à LBSE*. D.R.: I – A Série, nº 166.

PORTUGAL. Ministério da Educação – *Decreto-Lei nº. 6/2001 de 18 de Janeiro*: D.R.: I – A Série, nº. 15.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência – *Despacho nº 17169/2011 de 23 de Dezembro*: D.R.: II Série, nº. 245.