



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
FACULDADE DE TEOLOGIA

MESTRADO EM CIÊNCIAS RELIGIOSAS
Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica

CÉLIA MARIA DE SOUSA HENRIQUES

Educar para a Liberdade
Análise da UL 3, A Liberdade, do Programa de EMRC
do 8º ano do 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário

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

Porto
2021

«A educação envolve a tarefa de promover liberdades responsáveis, que, nas encruzilhadas, saibam optar com sensatez e inteligência; pessoas que compreendam sem reservas que a sua vida e a vida da sua comunidade estão nas suas mãos e que esta liberdade é um dom imenso»

PAPA FRANCISCO, *Amoris Laetitia*, 262

Estou grata à família, a quem privei de tempo, de atenção e de mimos.

Estou grata aos amigos, colegas, professores e, ainda, aos que sem se darem conta ajudaram nesta “empreitada”.

Estou grata Àquele que, ora por vias bem claras, ora escusas, me levou para estes caminhos novos, que tanto me fizeram crescer!

ÍNDICE

SIGLAS, ACRÓNIMOS E ABREVIATURAS.....	5
RESUMO/ABSTRACT	8
INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1	
CONTEXTO ESCOLAR, GESTÃO DO CURRÍCULO e ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA UL.....	11
1.1 - CARACTERIZAÇÃO DA TURMA	11
1.2 - GESTÃO DO CURRÍCULO	16
1.3 - ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA UL.....	20
1.3.1 PLANIFICAÇÃO.....	21
1.3.2 RECURSOS	22
1.3.3 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO.....	22
CAPÍTULO 2	
A UL A LIBERDADE.....	24
2.1 ANTROPOLOGIA DA LIBERDADE.....	24
2.1.1 ABORDAGEM FILOSÓFICA	25
2.1.2 ABORDAGEM BIBLICO-TEOLÓGICA.....	27
2.1.3 ABORDAGEM ÉTICO-MORAL	32
2.2 RELEVÂNCIA EDUCATIVA.....	35
2.3 REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE O CURRÍCULO	36
2.4. PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO DA UL	46
BALANÇO CRÍTICO DO DESEMPENHO	50
BIBLIOGRAFIA	53

SIGLAS, ACRÓNIMOS E ABREVIATURAS

GERAL

ABD – *The Anchor Bible Dictionary*

Ant. – *Les Antiquités Juives*, de Flávio Josefo

CD – HENRIQUES, Célia. Anexos do Relatório Final da PES

Cf. – Conferir com

DL – Decreto-lei

DGE – Direção Geral da Educação

DPC – Desafio-para-casa

DR – Diário da República

DSp – *Dictionnaire de Spiritualité: ascétique et mystique: doctrine et histoire*

DTE – *Diccionário Teológico Enciclopédico*

EMRC – Educação Moral e Religiosa Católica

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCDE – Organização para a Segurança e Cooperação na Europa

ODIHR – Office for Democratic Institutions and Human Rights

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PDM – Plano Diretor Municipal

PE – Pastoral Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PIA – Plano Individual do Aluno

Quod Omn – *Quod omnis probus liber sit*, de Fílon De Alexandria

SNEC – Secretariado Nacional da Educação Cristã

UCP – Universidade Católica Portuguesa

UL – Unidade Letiva

BÍBLIA

Act – Actos dos Apóstolos

AT – Antigo Testamento

Cl – Carta aos Colossenses

1 Cor – Primeira Carta aos Coríntios

Dn - Daniel

Dt – Deuterónimo

Ef – Carta aos Efésios
Esd – Esdras
Est – Ester
Ex – Êxodo
Ez – Ezequiel
Gl – Carta aos Gálatas
Gn – Génesis
Jb – Job
JC – Jesus Cristo
Jdt – Judite
Jo – Evangelho de S. João
Jr – Jeremias
Js – Josué
Jz – Juízes
Lc – Evangelho de S. Lucas
Lm – Livro das Lamentações
2 Mac – Segundo Livro dos Macabeus
Mc – Evangelho de S. Marcos
Mt – Evangelho de S. Mateus
NT – Novo Testamento
Rm – Carta aos Romanos
Rs – Primeiro Livro dos Reis
1 Sm – Primeiro Livro de Samuel
2 Sm – Segundo Livro de Samuel
Tb – Tobias
Tg – Carta de S. Tiago
1Ts – Primeira Carta aos Tessalonicenses

IGREJA CATÓLICA

AL – Exortação Apostólica Pós-sinodal Amoris Laetitia
CEP – Conferência Episcopal Portuguesa
CIC – Catecismo da Igreja Católica
DH – Declaração Dignitatis Humanae
GS – Constituição Pastoral Gaudium et Spes

LC – Instrução Libertatis Conscientia
VE – Carta Encíclica *Veritatis Splendor*

RESUMO

O trabalho e investigação espelhados neste relatório convergem para uma afirmação da inegável pedagogia da cultura religiosa, passível de ser ensinada e aprendida na disciplina de EMRC por abordar valores e saberes fundamentais à formação do indivíduo e a uma nova inteligibilidade do mundo.

Especificamente, no âmbito da PES, trabalhámos, de forma analítica e crítica, a unidade letiva 3 – A Liberdade – referente ao 8º ano do terceiro ciclo do Ensino Básico e Secundário, com intenção de, por um lado, sustentar para este público-alvo, sedento de ferramentas de ajuda à compreensão da realidade, a importância da reflexão sobre o conceito universal de liberdade, que está no núcleo originário da dignidade humana, por outro lado, sustentar a identidade da disciplina e a distinção clara, embora complementar, que deve existir entre ela e a Catequese, nem sempre salvaguardada pelo Programa de EMRC, pela abordagem dos livros adotados e pela ação imparcial do professor.

Palavras-chave: liberdade, livre-arbítrio, consciência, moral, EMRC, currículo.

ABSTRACT

The work and research mirrored in this report converge towards an affirmation of the undeniable pedagogy of religious culture, which can be taught and learned in the discipline of EMRC by addressing values and knowledge fundamental to the formation of the individual and to a new intelligibility of the world.

Specifically, in the scope of PES, we worked, in an analytical and critical way, the UL3 - Freedom - referring to the 8th year of Basic and High School, with the intention of, on the one hand, sustaining for this target audience, thirsty for tools to help them understand reality, the importance of reflection on the universal concept of freedom, which is at the original core of human dignity, on the other hand, to sustain the identity of the discipline and the clear, though complementary, distinction that must exist between it and Catechesis, not always safeguarded by the EMRC Program, the approach of the books adopted and the impartial action of the teacher.

Keywords: freedom, free will, conscience, moral, EMRC, study programme.

INTRODUÇÃO

O presente relatório é o espelho do trabalho empreendido pelo caminho feito, durante ano letivo 2018/2019, no âmbito da PES para a realização do Mestrado em Ciências Religiosas: EMRC, da Faculdade de Teologia da UCP do Porto.

A “casa de trabalho” foi a Escola Básica Júlio Dinis, situada em Grijó e a turma B do 8ºano foi “o terreno a desbravar e cultivar”, que serviu de laboratório real de treino e aprendizagem para uma futura professora de EMRC.

Foi a esperança de aprender mais e ser melhor profissional do ensino, mais atenta aos alunos, no sentido de os ensinar bem e fazer aprender melhor aprendizagens que poderão fazer deles pessoas mais íntegras, de consciência esclarecida, que fizeram acontecer esta iniciativa, da qual é prova-resultado este relatório.

Na verdade, é um desafio o que se nos pede, como docentes de EMRC, quer em termos de formação pedagógica e didática e atitude ética comuns a qualquer professor, quer no que diz respeito à formação em análise de elementos religiosos nos âmbitos da História, da Língua, da Literatura, das Artes e do Folclore; no que diz respeito ao conhecimento teológico e da vida eclesial, quer, ainda, no que concerne à investigação e atualização frequentes, ao interesse pelo evento religioso, nomeadamente o Cristão, dando-o a conhecer, mas respeitando também a liberdade religiosa de cada um.

É importante que o processo de ensino-aprendizagem não coloque em causa a igualdade e diversidade de cada ser humano, abrindo a todos os alunos, enquadrados nos seus contextos, a mesma oportunidade de acesso ao saber, embora, por vezes, por meios diferentes. Por outro lado, são importantes o conhecimento e a tomada de consciência de que a liberdade humana, enquanto tal, é uma descoberta essencialmente cristã. É, por fim, importante que se compreenda que a intenção pedagógica da disciplina de EMRC tem raiz cristã e essa influência não apresenta perigo para a educação escolar, mas pelo contrário, uma vez que prima pelo desenvolvimento do respeito e amor pelo outro, tão evidente na práxis de JC e que tanto tem dado frutos para a vivência social. Desta forma, está clarificada “a medida” pela qual se rege o professor, que forma e informa consagrando a descoberta pessoal do conhecimento ao aluno, o seu desenvolvimento interno e, por outro lado, assim se salvaguarda a manipulação de consciências.

A unidade letiva selecionada para integrar este relatório foi “A Liberdade”, pois este é um tema que aparece envolvido nas motivações dominantes de hoje, principalmente nas que se referem a uma nova atenção à temática dos valores, quer éticos, quer estéticos e políticos.

Como um conceito complexo e grande, preocupou-nos o facto de atualmente ser compreendido de forma tão insuficiente e individualista. Urge que as crianças e os jovens reflitam e esclareçam o que é efetivamente ser livre, tenham consciência das consequências e das responsabilidades que essa liberdade, nas mais variadas dimensões, acarreta, compreendam que a liberdade tem associada uma dimensão relacional e que dela, usada para o bem, depende a dignidade da pessoa humana e um mundo melhor para todos.

Assim, este relatório exibirá dois capítulos. No primeiro capítulo mostraremos o trabalho desenvolvido em contexto escolar onde decorreu a PES, com a apresentação da caracterização da turma que acompanhámos e da gestão curricular da UL explorada neste relatório. Apresentar-se-á ainda a organização e gestão do processo ensino-aprendizagem da UL escolhida, isto é, será explanada a forma como foi feita planificação das aulas, far-se-á referência aos recursos utilizados e mostrar-se-ão os critérios e instrumentos de avaliação. No segundo capítulo, focar-nos-emos na fundamentação do tema sob as linhas antropológica, filosófica, bíblico-teológica e ético-moral, reconheceremos a relevância educativa do tema e, ainda, refletiremos, de forma crítica sobre o programa prescrito para esta UL: a redação das metas, as definições dos objetivos e dos conteúdos. Seguidamente, avaliaremos o que o programa da disciplina oferece de menos inclusivo para o processo ensino-aprendizagem e proporemos uma reformulação programática, que emana do estudo efetuado, da aprendizagem realizada nas aulas de PES e da experiência ensino-aprendizagem desenvolvida durante a lecionação deste tema. Por fim, ponderaremos aspetos positivos e aspetos menos bem conseguidos, com a finalidade de trazer um contributo, mesmo que modesto, para a prática da lecionação desta UL na disciplina de EMRC.

CAPÍTULO 1

CONTEXTO ESCOLAR, GESTÃO DO CURRÍCULO e ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA UL

Sendo o professor, segundo Vygotsky, uma figura essencial do saber, por representar um elo intermediário entre o aluno e o conhecimento disponível no ambiente social, na perspectiva do conceito de aprendizagem mediada, cabe-lhe interpretar contextos, as suas consequências e refletir sobre as práticas letivas para promover a individualização do ensino e de estratégias.¹ Efetivamente, se o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá também por meio da interação social, é fundamental contextualizar ao máximo as práticas letivas no meio em que estão inseridos os alunos e promover essa interação, mesmo na sala de aula. Os ambientes e as práticas pedagógicas precisam de propiciar a aprendizagem e têm de expor os alunos a experiências que produzam conhecimento.²

Aprender e fazer aprender exigem que se tente conciliar paradoxos, consequência da complexidade dos processos do ensino-aprendizagem, o que exige estratégias de mudança que passam por dinâmicas coletivas de toda a comunidade escolar e que se prolongam por um longo prazo. Para isso, também o professor tem que combater o comodismo e refletir de forma crítica para reatar a relação pedagógica com os alunos e assumir “o luto” de práticas antigas.³

Nos subcapítulos que se desenvolvem a seguir poder-se-á ler o testemunho do trabalho desenvolvido na escola onde decorreu a PES, que inicia com a contextualização da turma que acompanhámos, continua com a apresentação da gestão curricular proposta e, por fim, focar-se-á na prática da organização e gestão do processo ensino-aprendizagem da UL selecionada para este estudo.

1.1 - CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

«Quando está em causa garantir não só a educação pública, como também o acesso de todos à escola e uma aprendizagem diferenciada»⁴, é fundamental o maior conhecimento

¹ Cf. Carlos Fino, «Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas», in *Revista Portuguesa de Educação*, vol14, nº2, 7. <https://digituma.uma.pt>

² Cf. E.T. Rabello e J. S. Passos, «Vygotsky e o desenvolvimento humano», 5.

³ Cf. Perrenoud, «Diferenciação do ensino: resistências, lutos e paradoxos» - Texto de uma intervenção no contexto da Université d'Été: “Différentiation pédagogique. Bilanet perspectives”, Lyon, 7-12 de julho de 1991. Publicado em *Cahiers Pédagogiques*. 1992, n. 306, 50.

⁴ J.A. Mendes, G. L Pacheco, F. Seabra e I. C. Viana (Orgs.), *Curriculo, Inclusão e Educação Escolar*. (2017), Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho, 1.

possível da realidade plural dos alunos que compõem o grupo turma, para que, enquadrados, se possa mais facilmente adaptar a definição dos objetivos, a apresentação dos conteúdos, promover a criação das estratégias, para operacionalizar em atividades produtivas de saber e de apresentação de saber fazer.

Assim, no âmbito desta PES, que decorreu na Escola Básica Júlio Dinis, em Grijó, apresenta-se a caracterização da Turma B, do 8º ano, que veio auxiliar na adequação/gestão das estratégias, atividades, conteúdos curriculares, e também ajudar na promoção daquilo que se pretende que seja uma «nova relação pedagógica»⁵, que promova o desenvolvimento pessoal e social do aluno, como produto do sistema educativo exigente e não como sobrevivente.⁶

Esta contextualização da realidade subjacente ao ensino-aprendizagem foi possível de realizar a partir da consulta de informação disponibilizada na plataforma *InovarAlunos*, reunida pelo Diretor de Turma em causa, da consulta do *Plano Diretor Municipal de Gaia*, em que está contemplada e descrita a freguesia de Grijó. e, ainda, a partir da recolha de dados resultado do preenchimento de um registo autobiográfico por parte dos alunos.

A turma em estudo pertencia à escola referida, sede do Agrupamento de Escolas Júlio Dinis, que conta com mais seis escolas básicas. A freguesia, bem como o seu desenvolvimento, estão diretamente relacionados com a presença do Mosteiro Agostiniano, que data do século VIII. O concelho a que pertence Grijó, Vila Nova de Gaia, revela uma acentuada terciarização, dado que 66% das empresas instaladas pertencem aos sectores do Comércio e dos Serviços, enquanto apenas 17% pertencem à Indústria.⁷

Na escola, todas as turmas tinham alunos inscritos em EMRC, o que demonstra um trabalho contínuo e positivo prestado pelos professores da disciplina e a respetiva valorização por parte dos encarregados de educação e restante comunidade escolar.

Com base nos resultados recolhidos pela ficha autobiográfica, intitulada *Algo sobre mim*⁸ preenchida pelos alunos, segue-se uma caracterização da turma que se pretendeu que fosse o mais objetiva possível, no sentido de ajudar promover o processo de ensino-aprendizagem. Acrescente-se que os gráficos analíticos resultantes da recolha dos dados se encontram no *Portefólio da PES*.⁹

⁵ Pedro D'Orey da Cunha, *Ética e Educação - A Relação Pedagógica*, Universidade Católica Editora, Lisboa, 1996, 53.

⁶ Cf. Cunha, *Ética e Educação - A Relação Pedagógica*, 53.

⁷ Município de V. N. Gaia - PDM de Gaia, *Relatório 2.2 - Atividades Económicas*, 2005.

⁸ Cf. Célia Henriques, *Portefólio da PES*, in CD, 194 e 195.

⁹ Cf. Henriques, *Portefólio da PES*. in CD, 19–200.

O grupo-turma era composto por dezanove alunos, dos quais doze eram do sexo feminino e sete do sexo masculino. Todos se encontravam inscritos na disciplina de EMRC. As idades estavam compreendidas entre os doze e os catorze anos, havendo dezasseis alunos com treze anos. Doze alunos viviam com os pais e irmão ou irmãos, e um vivia com o irmão numa instituição. Seis eram filhos únicos.

Relativamente à imagem que tinham de si próprios, oito alunos consideraram-se simpáticos, seis divertidos, mas faladores, dois responsáveis, dois felizes e um acreditava ser agitado e chato. Considerou-se pertinente a atitude participativa e também faladora da turma, o que se justifica, porque esta integrava alunos da mesma faixa etária, todos na adolescência. Pôde, ainda, acrescer o facto de serem mais elementos do sexo feminino do que masculino. Segundo Piaget, esta é a fase da efervescência cognitiva, a abertura a novos conhecimentos, raciocínios, discussões, confrontos. É a fase de pensar o pensamento (metacognição), o seu e o dos outros, a forma e o conteúdo, o diálogo interno, autorreflexão, autocorreção. É a fase da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos.¹⁰ Por isso, os alunos foram capazes de se autocaracterizar e tiveram a consciência de que o que tinham de mudar era: ser menos faladores e melhorar o comportamento dentro da turma a que pertencem.

As opiniões sobre o que gostavam de fazer nos tempos livres concentraram-se em maior número em ouvir música, jogar e ver televisão. Neste sentido, puderam ter sucesso atividades que usaram a música como recurso. Dos dezanove alunos, quatro referiram não saber qual a profissão que queriam ter, quatro queriam dedicar-se à área da mecânica automóvel, dois gostariam de enveredar pela fotografia e os restantes apresentaram diferentes e variadas profissões. A sinceridade foi a característica humana mais admirada na turma, seguindo-se a simpatia e a personalidade. No mesmo sentido, a característica que o maior número de alunos não suportava era a falsidade. Foi fundamental, portanto, estabelecer uma relação sincera com a turma.

No que diz respeito à escola, foi visível que o que mais gostavam nesse lugar era dos intervalos e dos amigos. Destacava-se um aluno que disse que não gostava de nada na escola. Se pudessem, cinco alunos mudavam as aulas e quatro mudavam o tempo dos intervalos.

Quando questionados sobre a inscrição na disciplina de EMRC, destacaram-se oito alunos que disseram que se inscreveram, porque gostavam da disciplina, porque achavam interessantes as aulas e queriam aprender mais. Houve apenas um aluno que referiu não ter religião, os restantes identificaram professor a religião católica. Cinco alunos esperavam

¹⁰ Cf. Jean Piaget, 1896-1980, *Seis Estudos de Psicologia*, (trad.) Nina Constante Pereira - Alfragide: Texto, 2010, 16 e 79.

realizar nestas aulas a visita de estudo, e outros cinco responderam querer realizar trabalhos de grupo. Do/a professor/a da disciplina esperavam simpatia e que fosse divertido/a. Depreende-se, portanto, que no que diz respeito à disciplina de EMRC, os alunos mostraram não conhecer a importância e a influência que a disciplina poderá ter para a sua própria formação como pessoas. Denotaram o gosto pela interação e houve uma aposta nestas estratégias para os manter interessados e para que fossem reconhecendo a mais-valia de frequentar a disciplina.

A poluição e o ambiente eram as questões que preocupavam, no futuro, quatro alunos. Dois apresentaram apreensão face ao futuro que os espera e cinco não responderam à questão. Seis alunos confessaram não lidar bem com a incerteza que o futuro lhes reserva, quatro alunos disseram não lidar bem com o racismo e três com pessoas mentirosas. Houve ainda dois alunos que referiram a morte com preocupação. Quanto à felicidade, destacou-se o número de sete alunos que registaram a importância da família e dos amigos para alcançá-la.

Por fim, dois alunos acharam pertinente registar as doenças: um tinha diabetes tipo 2 e miopia e outro tinha esclerose tuberosa e asma.

Com base na informação disponibilizada na plataforma *InovarAlunos*, pôde-se dizer que era uma turma que, em termos de aproveitamento, apresentou resultados satisfatórios, uma vez que apenas um aluno transitou com três níveis negativos, um com dois níveis negativos e quatro com um nível negativo. Resultado também dos vários PIA implementados, logo no primeiro período do ano letivo anterior, treze elementos desta turma transitaram sem níveis negativos. Há a registar, ainda, duas alunas que pertenciam ao Quadro de Honra da Escola.

Acrescenta-se, por fim, um dado que pôde revelar-se importante: é que quinze alunos disseram não ter computador em casa, nem acesso à internet, segundo a caracterização da turma feita no início do ano, pelo Diretor de Turma. Este aspeto obrigou a uma atenção redobrada na definição de trabalhos de pesquisa para serem realizados em casa.

Assim, face a uma realidade escolar não fixa e atemporal, que apresenta diversidade e mudança de acordo com o espaço contextualizado específico da escola e de cada aluno em particular, pretendeu-se, sempre que oportuno, confrontar a transmissão de saber com a realidade sócio-histórica do tempo atual, para «fazer aprender alguma coisa a alguém»¹¹. Houve preocupação com os fatores de bloqueio da aprendizagem que poderiam estar por

¹¹ M. C. Roldão, «Que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada», *Revista da ESES*, 1, nova série, 1998, 79-88.

detrás das atitudes menos próprias de alguns alunos e partiu-se para uma prática não definida no programa ou currículo, no sentido de humanizar o ensino com base numa relação franca, estimulando a emoção. É fundamental trabalhar coletivamente, para que a escola não seja valorizada apenas pelo tempo de interação que proporciona nos intervalos. Impera o investimento do professor na sua personalidade, na sua ousadia, na sua confiança, na sua originalidade, para que o problema do “excesso de escola”¹² sentido pelos alunos se dilua e desapareça, uma vez que a sede de aprender é natural em qualquer aluno, mesmo nos que se mostram mais alheados.

Foram também tidos em conta, no decorrer da lecionação, os, tão necessários, dez princípios da relação pedagógica baseada na autonomia, apresentados por Pedro Cunha, que aqui não exploramos por falta de tempo: princípio da fascinação, princípio da expectativa, princípio do respeito, princípio do encorajamento, princípio da compreensão, princípio da confrontação, princípio das consequências, princípio da negociação criativa, princípio do diálogo, princípio da exigência.¹³

Dentro do quadro descrito, no sentido de que o currículo não balizasse as aprendizagens e, pelo contrário, proporcionasse uma reposta satisfatória à diversidade, que não toldasse a criatividade dos alunos, tentaram diferenciar-se mecanismos para criar oportunidades para que todos acessem às aprendizagens-base que a escola deve oferecer e fomentar.

A turma revelou boa participação e interesse em aprender, a participação espontânea e solicitada foi abundante, pelos registos efetuados para avaliação da disciplina. Existiu um elemento perturbador do bom funcionamento da aula, pelas posturas e atitudes despropositadas que foi apresentando frequentemente, levando os colegas à distração. Conseguiu, no entanto, participar de forma positiva, quando quis. No sentido de canalizar a sua energia e facilitar aprendizagens, conhecimento e promover a vontade de aprender, a vontade do aluno e a do grupo-turma, tentou-se assumir uma postura assertiva, que se geriu entre a empatia e o cumprimento de atitudes de respeito pelo outro, usando reforço positivo sempre que se justificou e ignorando os comportamentos negativos, à luz do modelo comportamentalista de Skinner.

A aula de EMRC não prestaria um bom serviço, se não se fizesse dela um espaço de confronto de ideias, de encontro entre as diferenças. Foi preciso agregar e discutir, para guiar

¹² Perrenoud, «Diferenciação do ensino: resistências, lutos e paradoxos», 11.

¹³ Cf. Cunha, *Ética e Educação - A Relação Pedagógica*, 53.

o aluno no processo de aquisição de conhecimento sobre religiosidade e para o fazer crescer como pessoa. Foi nesse sentido que se trabalhou.

1.2 - GESTÃO DO CURRÍCULO

Apresenta-se, agora, a síntese da planificação anual e por período¹⁴, a fundamentação das opções curriculares e da sua sequencialização tendo em conta os contextos descritos no capítulo anterior.

Na sociedade complexa e problemática do século XXI, não se compreende continuar a aplicar currículos balizados, com uma estrutura fabril padronizada e, neste caso, esquecer que cada vez mais existem nas escolas alunos de outros credos, ateus ou agnósticos a quem também deve ser dada a oportunidade de frequentar esta disciplina, pelo lugar basilar que ocupa no sistema educativo, promovendo uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos, desenvolvendo a capacidade reflexiva, a personalidade e o sentido da dignidade e reforçando o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.¹⁵

Tendo em conta que o currículo deve desenvolver as capacidades e aptidões dos alunos, assim como garantir o acesso ao conhecimento científico¹⁶, é compreensível que seja flexível na leitura de qualquer programa disciplinar. O ponto de vista prático é fundamental, assim como o carácter intencional da ação pedagógica, revisto nas estratégias e atividades escolhidas. Tentou-se a construção de um currículo inclusivo, um projeto participado, contextualizado com a realidade e com os «trabalhadores» ou «produtores»¹⁷ em causa. Por esta razão, fez-se o questionamento e reformulação de objetivos e conteúdos na gestão do currículo, conforme se apresenta na síntese da planificação.

O programa de EMRC tem previsto para o oitavo ano um conjunto de quatro UL, dispostas pela seguinte ordem: UL1 – O Amor Humano, UL 2 – O Ecumenismo, UL 3 – A Liberdade e UL 4 – Ecologia e Valores. O total de trinta e uma aulas contabilizadas para este

¹⁴ Cf. Henriques, *Portefólio da PES*, in CD, 6-8.

¹⁵ Cf. SNEC, «Enquadramento» (da disciplina de EMRC). <http://www.educris.com/v2/94-enquadramento>.

¹⁶ Cf. Clarice Simão Pereira, «A contribuição de Michael Young para o currículo», *Educere*, XIII Congresso Nacional de Educação, «Formação de Professores: contextos, sentidos e práticas», 60. https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26827_13912.pdf

¹⁷ Expressões usadas para referir os alunos por João Barroso, in «Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola», Coleção *Cadernos de Organização e Gestão Curricular*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995, 11.

ano letivo foi distribuído desta forma: o primeiro período ficou com doze tempos letivos, o segundo com treze e, por fim, o terceiro período ficou com seis tempos letivos.

Assim, com base no Programa de EMRC definido para a UL 3, sobre “A Liberdade”, que se apresenta no anexo 1¹⁸, expõe-se, a seguir, a proposta de gestão curricular para as sete aulas previstas da UL3.

UNIDADE LETIVA 3: <i>A Liberdade</i>		
<u>AULA</u>	<u>CONCEITOS ORGANIZADORES</u>	<u>CONTEÚDOS / APRENDIZAGENS / ATIVIDADES</u>
Aula n°3 1/7 01/10	<ul style="list-style-type: none"> • A Liberdade: conceitos e expressões artísticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração de conceitos de Liberdade: síntese • Expressão da opinião pessoal sobre o sentido da liberdade na realidade individual • Reconhecimento de expressões artísticas de Liberdade: pintura de Eugène Delacroix, Estátua da Liberdade, imagem da Revolução dos Cravos, ...
Aula n°4 2/7 08/10	<ul style="list-style-type: none"> • Liberdade orientada para o bem/ Livre-arbítrio • Autonomia/heteronomia • Discernimento /Juízo crítico 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão sobre a Implantação da República Portuguesa (05/10/1910) – um passo para a Liberdade • Distinção entre Livre-arbítrio/Liberdade: partir da análise de expressões proferidas pelos alunos; utilização de imagens • Reconhecimento da pessoa como ser social, com autonomia e heteronomia • A Liberdade: a busca e opção livre pelo bem • Perceber que o discernimento e o juízo crítico são fundamentais à formação da consciência: reconhecer o papel da escola nessa formação para a escolha livre responsável
Aula n°5 3/7 15/10	<ul style="list-style-type: none"> • Condicionamentos à Liberdade • Relação Liberdade/vontade própria 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura da história de Leonardo Boff “A águia e a galinha” (pág. 68 do livro): • identificação dos condicionamentos/dificuldades à vivência da Liberdade (externos, internos) • Análise das dimensões que permitem que o ser humano seja livre: a realista e heterónoma, a “galinha”, e a sonhadora e autónoma, a “águia”.
Aula n°6 4/7 22/10	<ul style="list-style-type: none"> • Os níveis de liberdade • Liberdade/manipulação 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento dos três níveis de Liberdade: físico, social, espiritual em imagens apresentadas. • Apresentação de casos/pequenas histórias para identificação, em trabalho de pares/grupo, de tipos de manipulação e estratégias utilizadas para a conseguir. Encontro de propostas para evitar ser vítima de manipulação. Exposição à turma dos resultados.
Aula n°7 5/7 29/10	<ul style="list-style-type: none"> • Liberdade/dependências 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento de dependências que escravizam a pessoa: (álcool, drogas, bens materiais, sexo, tecnologia) • Identificação dos fatores promotores: pressão de grupos, pressão social, vulnerabilidade familiar, crise de desenvolvimento espiritual, crise de identidade, falta de projeto de vida
Aula n°8 6/7 05/11	<ul style="list-style-type: none"> • Liberdade moral/Licitude • Liberdade religiosa: -Páscoa judaica -Páscoa cristã 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise da expressão: “nem tudo o que é legal é moral” - Legalidade e moralidade. • exploração de casos concretos: lei do aborto e proposta de lei da eutanásia • Informação sobre a forma como é vivida a procura de Liberdade nas festividades: Páscoa judaica (a libertação do povo judeu do Egito por

¹⁸ Cf. Anexo 1, *in* CD.

- Avaliação dos conhecimentos

Moisés) e Páscoa cristã – a história da morte e ressurreição de Jesus Cristo que representam a libertação da morte e do pecado.

- Apresentação da matriz para a ficha de avaliação de conhecimentos.
- Realização de uma ficha de verificação de aprendizagens e eventuais remediações. Consolidação de conhecimentos.

A primeira adaptação na gestão do programa de EMRC surgiu quando foi definido que as aulas supervisionadas pelos orientadores da Faculdade de Teologia da UCP teriam que ser ministradas enquadradas no tema escolhido para abordagem teórica no Relatório da PES. Desta forma a UL3 foi a primeira a ser planificada e lecionada.

É de salientar que esta alteração cronológica serviu outro propósito, que foi o facto de quebrar com o desenvolvimento dos temas de acordo com o desenrolar do ano litúrgico da religião católica. Neste sentido, o currículo rompeu com parte do teor catequético que apresenta o programa, trabalhando no sentido da distinção clara que a disciplina deve ter da área complementar que é a Catequese.

Nesta UL 3, questionámos a redação de quatro das cinco metas definidas que poderiam pecar por não contemplarem a abertura à interpretação e reconhecimento por parte do aluno não crente, crente noutra religião ou agnóstico. Entendeu-se que estas metas não apresentam uma linguagem e intenção clara quanto à aprendizagem que propõem e são profundamente identitárias. Assim, «“Reconhecer”, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana», «“Reconhecer” a proposta do agir ético cristão em situações vitais do quotidiano», «“Identificar” os valores evangélicos» e «“Identificar” o fundamento religioso da moral cristã»¹⁹ através dos verbos introdutórios, podem incorrer numa leitura que para além de ir ao encontro da finalidade da disciplina de EMRC, vai também ao encontro da finalidade da Catequese. Podem imprimir a ideia de que os destinatários destas metas têm de ficar convencidos, têm de admitir a visão cristã prescrita, têm a «absorver em si»²⁰. Estas metas parecem restritivas, no sentido em que podem condicionar a possibilidade do aluno querer identificar outros valores e fundamentos que não os cristãos, que podem até estar em consonância ou relacionados com a temática em questão, que é a liberdade e a sua vivência real.

¹⁹ SNEC (Coord.), *Programa de EMRC* (2014), Lisboa, 90.

²⁰ Cf. "identificar", in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, 2008-2020, <https://dicionario.priberam.org/identificar>.

Relativamente aos objetivos da UL, optou-se pela reformulação de dois objetivos que claramente não são destinados a todos os alunos que têm a oportunidade de frequentar a EMRC. «Interpretar a Páscoa como experiência de libertação» é um objetivo que está definido de forma prescritiva, pois parece sugerir a interpretação obrigatória da liberdade cristã e aplicar o método existencial-hermenêutico, neste caso, seria toldar a liberdade do aluno. Mais uma vez, o verbo “interpretar” pode levar a cimentar que o sentido que se lê é o verdadeiro. Pensou-se usar, ao invés, “informar” que a palavra “Páscoa” implica a noção de liberdade para os cristãos e judeus e contextualizar porquê, para se respeitar a prática e vivência de cada aluno, não condicionando a possibilidade interpretativa de que a liberdade só poderá ser vivida se se for cristão ou judeu. O mesmo acontece com o objetivo «Conhecer a mensagem cristã sobre a relação entre a bondade amorosa de Deus e a liberdade humana». Este tem um caráter moralizador e, embora fundado na razão, baseia-se também na fé cristã. Esta relação precisaria de ser consciencializada pelos alunos, para que a pudessem “conhecer”. Há uma leitura ambígua que poderá querer dizer “estar convencido de”. É de salientar, ainda, que a «bondade amorosa de Deus» pode ser suscetível de questionamento por parte de alunos ateus ou agnósticos, pois é um Deus que permite, em muitas histórias bíblicas, o castigo e a morte.

Existe, ainda, um terceiro objetivo que incorre no pressuposto da generalização moralista. Quando se pretende que um aluno tenha que «Reconhecer que a consciência autónoma da pessoa deriva da sua condição de ser livre e está orientada para o bem», esquece-se a realidade, que nos certifica, por vezes, o contrário: há muitas consciências, livres e autónomas, que se orientam para o mal. Também este objetivo, apesar de não explicitamente, é prescritivo e carece de racional teórico. Assim, propor-se-á a reformulação dos objetivos do Programa de EMRC, no subcapítulo Proposta de reformulação da UL, que surgirá no capítulo II.

Chamados, depois, a analisar os conteúdos programáticos propostos, verificámos que “o que está contido” no currículo não parece correlacionar-se com os objetivos formulados, que deveriam exprimir-se no “para quê” pessoal e social.²¹ Considerámos que a terminologia utilizada não é clara, quando apresenta a maioria das perícopes bíblicas, números da Constituição Pastoral *Gaudium et Spes* e a Mensagem do Papa Francisco como conteúdos a fazer aprender pelo professor e a aprender pelo aluno. O certo é que não passam de recursos/subsídios passíveis de serem usados, de forma literal e não doutrinal ou

²¹ Cf. M. C. Roldão, «Currículo enquanto conhecimento necessário – Eixos para uma discussão», in Conselho Nacional de Educação, *LBSE – Balanço e prospetiva*, Lisboa, 2017,130.

catequética, para fundamentar as informações que se querem transmitir, no sentido de ajudar os alunos a refletir, a crescer, e não poderão ser passíveis de ser avaliadas por si só. Neste caso, as perícopes escolhidas nem sempre abordam a temática a explorar (no caso da perícopa Lc 15,11-24), por vezes, exprimem a vivência de outras experiências, que não são as definidas (no caso da perícopa Rm 6,22-23) e exigem, até, uma maturidade na fé e experiência de vida que o aluno do 8º ano não terá. É o que se comprovará mais à frente, quando no capítulo 2, subcapítulo “Reflexão Crítica sobre o Currículo” se avaliar a hermenêutica desses textos.

Assim, teve-se em conta o distanciamento necessário da visão cristã que o programa propõe, uma vez que se entendeu desta forma não passar para os alunos o chamado currículo oculto. Apesar da formação do professor de EMRC ser católica, a gestão curricular tentou não impor a visão cristã para não prescrever um olhar exclusivo, mas informar sobre ela. O aluno foi ajudado a amadurecer a sua personalidade, a crescer emocionalmente e a refletir criticamente as realidades discutidas no espaço sala de aula de forma diferenciada tanto quanto possível. Foi necessário ter o cuidado de falar sempre na terceira pessoa, para fugir ao «aprisionamento doutrinário e catequético»²².

Considerou-se pertinente, ainda, dentro do tema, acrescentar um conteúdo que diz respeito à relação “liberdade moral/ licitude”, por ser importante conduzir o aluno a refletir/crescer sobre formas de agir face a situações complexas que se apresentam tão atuais e frequentes, como as questões do aborto e da eutanásia, por exemplo, que as leis estatais permitem ou podem vir a permitir em certas circunstâncias, mas que a pessoa é livre de seguir a sua consciência moral.

A melhoria da aprendizagem e a adequação das estratégias de trabalho do professor dependem do investimento e da adaptabilidade na operacionalização da gestão do currículo e do seu desenvolvimento.

1.3 - ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA UL

Neste espaço, descrevem-se, de forma breve e clara, os processos de planificação e desenvolvimento da UL, projetada para sete aulas ou tempos letivos. Abordam-se os

²² Rafael Silva, «O uso dos textos sagrados em ensino religioso, algumas notas para não cair no discurso doutrinário», in *Revista Lusófona de Ciência das Religiões* – Ano VI, 2007,125.

recursos utilizados para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e apresentam-se os critérios de avaliação, assim como se explicam os respectivos instrumentos.

1.3.1 PLANIFICAÇÃO

A planificação da UL espelha a postura estratégica que se pretendeu assumir no sentido de se promoverem ações de ensino eficazes, neste caso, relativamente ao tema da Liberdade. A planificação aboliu dos conteúdos todas as perícopes bíblicas, conforme se pôde verificar no subcapítulo onde mereceu atenção a Gestão do Currículo, pelas razões apresentadas e que aparecem fundamentadas *à posteriori* no capítulo 2, subcapítulo “Reflexão Crítica sobre o Currículo”. As decisões curriculares foram tomadas no sentido de dar prioridade à preocupação com os alunos, quer a nível pedagógico, cultural, quer, ainda, a nível da realização pessoal e social.

Optou-se por estimular a reflexão, a análise crítica, a interdisciplinaridade, a abordagem de grandes questões da vida humana, partindo da realidade, dos contextos particulares do grupo-turma. Tentou-se a simplificação da planificação das aulas, no sentido da seleção, da tomada de decisão sobre o que foi considerado prioritário. Tentou-se a definição dos objetivos de forma clara e estes tiveram sempre como sujeito o aluno, para que a aprendizagem fosse mais eficaz e a cultura religiosa passasse sem a preocupação da transmissão da religião ela própria, uma vez que estamos cada vez mais na escola da pluralidade. As estratégias e atividades foram desenvolvidas com base no modelo existencial-hermenêutico, «em torno de três dimensões pedagógicas essenciais, de ordem variável, a saber: experiência humana, reflexão religiosa, interpretação ético-moral»²³. Partindo da perspetiva da realidade vista pelos alunos sobre o tema, procurou-se, primeiro, desconstruir ideias pré-concebidas, associadas ao senso comum, depois, fazer aprender sobre o tema, fazer saber como se pratica e/ou fazer praticar e fazer ficar sensibilizado, dando uma certa autonomia, proporcionando a criatividade e não prescrevendo comportamentos. As atividades e tarefas pretenderam-se organizadas e articuladas com sequencialidade para fazer descobrir aos alunos a dimensão relacional da liberdade, para além da dimensão pessoal e individual.²⁴

²³ SNEC (Coord.), *Programa de EMRC*, 154.

²⁴ Cf. Henriques, *Portefólio da PES*, in CD, 11-74

1.3.2 RECURSOS

Relativamente aos recursos utilizados para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, procuraram-se diferentes opções de apresentação e exploração dos temas organizadores, tendo em conta os conhecimentos prévios dos alunos, o estilo de aprendizagem, os seus interesses e, ainda, a opção religiosa. Como recursos, além do livro proposto pelo SDEC, “Quero Descobrir – 8ºano”, para motivar a aprendizagem e para transmitir saberes de forma descontraída, mas não menos exigente, apostou-se na organização temática das aulas com apoio do software de apresentação *Prezi*, apostou-se na audição de música, no visionamento de breves vídeos, na utilização de fichas policopiadas atraentes e com intencionalidade²⁵. Criaram-se espaços de interação entre grupos, interajuda e partilha, como estratégia pedagógica diferenciadora, porque a heterogeneidade era riqueza construtiva da comunidade humana em causa.

1.3.3 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Relativamente à avaliação, uma das traves-mestras da planificação, ao serviço das aprendizagens, dizemos, agora, quais os instrumentos que foram usados para a avaliação das aprendizagens realizadas, tendo em conta os critérios de avaliação gerais da escola e específicos da disciplina²⁶.

A avaliação versou sobre os domínios do saber, saber fazer e saber ser. Procedemos a uma avaliação formativa, sistemática e contínua, da qual se deu *feedback* ao aluno aula-a-aula, com registo, em grelhas produzidas para o efeito, do DPC²⁷, de conclusões de trabalho de pares²⁸ e da observação da participação pertinente e de atitudes apresentadas²⁹. Aplicámos, ainda, uma ficha de avaliação de conhecimentos³⁰ no final da unidade, para verificação das aprendizagens e empreendimento de possíveis remediações, da qual se

²⁵ Cf. Henriques, *Portefólio da PES*, in CD.11-74.

²⁶ Cf. Anexos 2 e 3, in CD.

²⁷ Cf. Henriques, *Portefólio da PES*, in CD,158.

²⁸ Cf. Henriques, *Portefólio da PES*, in CD, 59.

²⁹ Cf. Henriques, *Portefólio da PES*, in CD, 158.

³⁰ Cf. Henriques, *Portefólio da PES*, in CD, 70-72.

apresentou a respetiva matriz e correção³¹. Ouvimos, por fim, a autoavaliação do aluno, a partir de uma ficha produzida para o efeito³², e procedeu-se ao juízo global de avaliação.

³¹ Cf. Henriques, *Portefólio da PES*, in CD, 73-76.

³² Cf. Henriques, *Portefólio da PES* in CD, 96.

CAPÍTULO 2

A UL A LIBERDADE

O conceito de Liberdade foi e tem sido entendido e usado de formas muito diferentes em contextos também diversos. Para ensinar e fazer aprender o que é a liberdade é necessário saber que conceitos, perspectivas e dimensões existem e de que forma foram e vão evoluindo. Esta é uma palavra carregada de significações diferentes, quando não especificada. Pode identificar: liberdade física ou externa, liberdade de expressão, livre-arbítrio, liberdade psicológica, moral, espiritual, liberdade social, política, religiosa, etc.³³

Hoje, perante uma atualidade que questiona tanto a existência de Deus e, conseqüentemente, questiona a valorização cristã do indivíduo, que, quer queiramos, quer não, deu peso ontológico e existencial à sacralidade do ser humano³⁴, há que reconhecer que a liberdade humana, enquanto tal, é uma descoberta essencialmente cristã.

Por tudo isto, foi essencial fundamentar antropológica, filosófica, bíblico-teológica e ético-moralmente a pertinência da análise e reflexão deste tema na disciplina de EMRC, nomeadamente para um público escolar adolescente que tem como um dos comportamentos comuns a busca e, principalmente, a afirmação da liberdade, muito no sentido de “fazer o que me apetece”, no desrespeito pela autoridade e pelas instituições, um público que pensa também, por vezes, que ter que escolher limita a liberdade³⁵.

2.1 ANTROPOLOGIA DA LIBERDADE

O conceito de liberdade está arraigado à história natural da humanidade e existe desde a época clássica, o mais tardar desde a época aristotélica. A palavra provém do grego *eleutheros*, que significava “homem livre”, “oposto a escravo”. Terá originalmente significado “que pertence a uma tribo” por oposição a “pessoas submetidas”. Referiu também o epíteto de Zeus.³⁶ Da evolução fonética do grego, a palavra “liberdade” tem

³³ Cf. Édouard Pousset, «Liberté», *Libération*, DSP, Paris: Beauchesne, vol. IX, 1976, 780.

³⁴ Geraldo de Mori, «2. O Ponto de partida da Antropologia Teológica: a visão crítica do ser humano», *Antropologia Teológica/2017*, Departamento de Teologia, Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia, Belo Horizonte, MG, 5.

³⁵ Cf. António Júlio Trigueiros SJ, «Educar para a Liberdade», *Brotéria: Cristianismo e cultura*, 2017, Vol. 185, Número 2-3.

³⁶ Cf. Ribert Beekes, et Lucien Van Beek, (co-aut.), «Eleutheros», *Etymological dictionary of Greek*, - Leiden : Brill, 2010. - 2 vol., 408.

origem, por sua vez, no adjetivo latino *liber*, que designava “livre”, associado certas vezes a generosidade, outras à deusa romana da vegetação, *Liber*.³⁷

2.1.1 ABORDAGEM FILOSÓFICA

Três conceitos capitais de liberdade existiram para os filósofos gregos em períodos diversos. A liberdade natural pressupunha a possibilidade de fuga ao Destino, e, quando assim acontecia, “ser-se livre” não era “ser-se digno”, pois implicava exclusão. Só era verdadeiramente livre o ser humano destinado. Quando a ordem cósmica se identificava com a Natureza, a liberdade era, segundo uns, própria da alma, segundo outros, própria do homem eminentemente racional, o sábio. A liberdade social ou política era usada para definir a autonomia ou independência, a ação segundo as próprias leis, sem coação. Considerava-se, ainda, a liberdade pessoal, concebida como autonomia ou independência do indivíduo relativamente à sociedade, quando este tomava o ócio como um direito e o impunha por si mesmo para cultivar a sua personalidade.³⁸

Tendo em conta os contextos mais atuais que foram dando significado à palavra “liberdade”, nomeadamente a condição coletiva que os sul-americanos e os negros dos Estados Unidos procuravam contra as condições económicas, políticas e sociais, este termo chama, pois, a atenção para a importância destas circunstâncias, pois não se trata apenas de uma questão de liberdade de direito reconhecida ou a reconhecer pela legislação, mas de uma certa liberdade efetiva ou, pelo contrário, esvaziada de qualquer conteúdo, devido às condições de vida impostas às pessoas apesar das leis. Na mente das pessoas, o termo libertação está gradualmente a ganhar terreno em todas as esferas da existência física e moral, ao ponto de designar uma espécie de libertação universal que só pode ser medida por uma linguagem mítica ou religiosa, uma liberdade indeterminada, mas que faz sonhar.³⁹

O debate promovido pela aparente contrariedade existente entre a liberdade e a lei foi resolvido pela dialética estoica que dizia que uma vez que a lei (da natureza) era boa, desta forma ninguém desejava fazer o mal. O único que era verdadeiramente livre e fazia o que queria era aquele que fazia o que era bom e, assim, cumpria a lei. A preocupação virou-se, então, para a definição do que era a verdadeira lei e como se relacionava com as leis

³⁷ Michiel de Vaan, «*liber*», *Etymological Dictionary of Latin and the Other Italic Languages* - Leiden: Brill, 2008. - XIII, 338.

³⁸ Cf. José Ferrater Mora, «Liberdade», *Dicionário de Filosofia*, Publicações Dom Quixote. Lisboa. 1978, 170.

³⁹ Cf. Pousset, «Liberté, Libération», 780 e 781.

existentes. A teoria de que a verdadeira lei só podia ser reconhecida por um indivíduo singular, raro pela resistência contra as leis humanas, foi avançada pelos Cínicos, seguidores de Sócrates.

No século XVI, coloca-se a questão se o ser humano é livre, quando há necessidade, quando há determinismo. Espinosa defende que sim, que «quem tenta regular seus afetos e apetites exclusivamente por amor à liberdade, se esforçará, tanto quanto puder, por conhecer as virtudes e as suas causas, e por encher o ânimo do gáudio que nasce do verdadeiro conhecimento delas».⁴⁰ Kant coloca a questão da liberdade fora do “reino dos fenómenos”, isto é, da natureza determinista, e coloca-a no reino da moral, da transcendência. Este carácter da liberdade desvincula-a da realidade e remete para a possibilidade de fundar-se a si própria, como um começo. O ser humano é livre, porque não é inteiramente uma realidade natural. No aspeto inteligível, ele é sempre livre, no aspeto empírico, submete-se às leis da natureza.⁴¹ Outros filósofos avançam que a liberdade é pura e simples possibilidade e, desta forma, é o fundamento do absoluto. Assim se compreende que Deus se funde na liberdade.⁴²

Mais tarde, durante o século XIX, foram importantes as ideias que remetem a liberdade para a fora do âmbito dos fenómenos naturais mecanizados. No século seguinte, foram importantes os analíticos, que descreveram antes comportamentos, voluntários ou involuntários, e os existencialistas, que olham a liberdade como condição da ação. Ela só existirá na decisão. A liberdade é um fazer que realiza o ser humano, é o fundamento de todos os valores e, porque exige um compromisso, implica também o querer a liberdade dos outros, segundo Jean Paul Sartre.⁴³ Outros filósofos, nomeadamente o espanhol Ortega Y Gasset, anteciparam a ideia de que a humanidade estava condenada a ser livre: não só é a causa de si própria, como também escolhe o que vai causar.⁴⁴ É esta a mesma perspetiva que o escritor russo Fiódor Dostoiévski apresenta, no capítulo “O Grande Inquisidor”, no clássico livro *Os Irmãos Karamázov*, quando a personagem Ivan Karamázov a propósito de uma história que testemunha e narra ao irmão Aliocha, argumenta que a liberdade é um fardo para o homem, que prefere submeter-se a outra pessoa do que carregar o peso e os tormentos de ser responsável pelas suas livres decisões. «Não há preocupação mais constante e torturante para o homem do que, ao ver-se livre, encontrar o mais depressa possível alguém

⁴⁰ Spinoza, *Ética*, (trad. de Tomaz Tadeu) - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, 222.

⁴¹ Cf. Immanuel Kant, *Crítica da Faculdade do Juízo*, introd. de António Marques, trad. e notas de António Marques e Valério Rohden - Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, imp. 1998, 95-97.

⁴² Cf. José Ferrater Mora, «Liberdade», *Dicionário de Filosofia*, 5.

⁴³ Cf. Jean-Paul Sartre e Vergílio Ferreira, *O existencialismo é um humanismo*. Lisboa: Bertrand, 2004, 228.

⁴⁴ Cf. Mora, «Liberdade», 6.

diante de quem possa inclinar-se. [...] Não há nada mais sedutor para o homem do que a liberdade da sua consciência, mas também não há nada mais torturante».⁴⁵

Para rematar o estudo filosófico, liberdade é, segundo Lord Acton, grande historiador, moralista e filósofo inglês do final do século XIX, «o delicado fruto duma civilização madura»⁴⁶, que só pode ser colhido quando os obstáculos naturais como a ignorância, a superstição, o desejo de conquista, o amor ao luxo, a ânsia de poder dos ricos e a necessidade desesperada de comida dos pobres forem ultrapassados, mas acima de tudo, quando se ultrapassar a incerteza e confusão sobre a natureza da verdadeira liberdade.

2.1.2 ABORDAGEM BIBLICO-TEOLÓGICA

Teologicamente, a liberdade é parte essencial e constitutiva da pessoa, é um direito inalienável da natureza humana criada, que promove o crescimento para a sua realização plena. É uma condição humana dada pelo Criador, para que todos O possam conhecer de forma espontânea, autêntica, através do diálogo e da aliança.⁴⁷

A relação entre a liberdade e a divindade tinha já uma longa tradição no mundo greco-romano e remonta, pelo menos, à guerra persa, quando *eleutherios* se tornou um epíteto popular para os deuses. Foi o estoicismo que desenvolveu a noção de que a piedade para com a divindade trazia a liberdade, pois os deuses estavam intimamente associados à verdadeira lei.⁴⁸

Para a tradição bíblica é fundamental a afirmação da liberdade humana. Esta é um privilégio de quem é imagem de Deus, embora possa ser ambíguo, no sentido em que pode levar pelo caminho do bem ou do mal.⁴⁹ Ao longo da história individual e coletiva da humanidade, a aspiração à liberdade é exercida ao nível da ação, do pensamento, das relações humanas ou da vida mais interior. Por esta razão, segue necessariamente os caminhos da libertação em direção a Deus e, por isso, ainda se ouve dizer que “Só Deus é completamente

⁴⁵ Fiódor Dostoiévski, *Os Irmãos Karamázov*, 1ª e 2ª Partes – Vol I, Trad. Nina Guerra e Filipe Guerra, Editorial Presença, Lisboa, 2002, 309 e 310.

⁴⁶ John E. D. Acton, *Ensayos sobre la libertad y el poder*, Pres., trad. y edición de Paloma de la Nuez, Madrid, 2011, Unión Editorial, S.A., 57.

⁴⁷ Cf. Luciano Pacomio «et al.», «Libertad», *DTE*, 1995, Verbo Divino S.A, 450.

⁴⁸ Cf. F. Santley Jones, «Freedom», *ABD*, Vol. 2: D-G. – XXXV.- New York: Doubleday, 1992, 856.

⁴⁹ Cf. José Román Flecha Andrés, *Teología Moral Fundamental*, Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid, 2001, 163.

livre”.⁵⁰ Segundo o Concílio Vaticano II, «A verdadeira liberdade é um sinal eminente da imagem de Deus no homem» (GS 17).

O agir livre do ser humano perpassa toda a Bíblia, desde o AT até ao Novo Testamento, sempre no sentido oposto à escravidão, pelo que são inúmeros os episódios que retratam a busca da liberdade humana nas mais variadas dimensões.

No AT, destaca-se uma aspiração pela independência, e não propriamente pela liberdade, logo visível nos vários oráculos descritos no primeiro livro, que se predestina a várias figuras bíblicas (Gn 9, 25-27; 27, 27-29; 37-40). O que importava era não ser escravo dos seus irmãos.⁵¹ O vocabulário que remete para a liberdade tem muito a ver com o estado social de não ser escravo, de receber a alforria (Cf. Ex 21, 2, 5; Lv 19, 20; Dt 15, 12-18; Jr 34, 8-17; Ez 46, 17; Jb 3, 19). *Liberdade*, mais no sentido de redenção/libertação, define também o projeto que Deus queria levar adiante, quando tirou Israel da escravidão do Egito (Cf. Dt 15,15; Ex 2, 11-15, 5, 6-18). Este conceito está, ainda, relacionado com outras etapas da história de Israel.

O judaísmo adotou elementos da tradição greco-romana, para se firmar ou complementar e a lei judaica passou a ser a lei verdadeira. A relação entre a liberdade e Deus ganhou realce e, desta forma, o tipo de liberdade que usualmente se pretendia era a liberdade interna da mente, que só Deus podia permitir (Cf. Quod Omn 42).⁵² No entanto, há provas de que alguns judeus usaram o lema *liberdade* para ligar motivos religiosos à revolta política. As esperanças escatológica e apocalítica de liberdade são também visíveis nos livros do AT (Cf. 4 Esd 7, 96-98, Lm 2, 22), espelhando a tradição helenista que atribuía uma natureza servil ao povo judeu (Cf. Ant. 2.13.2).⁵³

JC traz uma dimensão nova ao conceito de liberdade, associada à participação voluntária da humanidade na sua própria salvação.

No NT, a noção de liberdade deve ter em conta uma relação com o conceito e procura de liberdade abordado nos textos do judaísmo antigo, embora se introduza uma linguagem nova com a práxis de JC, com S. Paulo e S. João. As referências são divulgadas por vários autores e não permitem a leitura de um conceito específico. No entanto, em grande parte, a

⁵⁰ Cf. Pousset, «Liberté, Libération», 780.

⁵¹ Cf. Jacques Guillet, L'Écriture, in «Liberté, Libération», *DSp*, vol. IX, 1976, 794.

⁵² Cf. Filon de Alexandria, *Quod omnis probus liber sit*, introd., trad. e notas por Madelaine Petit - Paris: Cerf, 1974, 168 e 169.

⁵³ Cf. Flávio Josefo, *Les Antiquités Juives*, vol I, Livros I a III, texto, trad. e notas por Étienne Nodet, Les Edition du Cerf, Paris, 1990, 118.

abordagem cristã da liberdade é feita por S. Paulo e até mesmo por influência de alguns Coríntios com um conhecimento e fé monoteístas.

S. Paulo é na Bíblia o maior “advogado” da liberdade. As suas cartas testemunham uma compreensão da fé cristã como liberdade das três entidades que aprisionam o ser humano: a lei (judaica), o pecado e a morte. Ele descreve o cristão escravo como libertado por Deus e um cristão livre como escravo de Cristo (Cf. Cor 7,22). Cristo é visto como libertador dos cristãos. Neste sentido, duas concepções de liberdade são apresentadas pelo Apóstolo: por um lado, um conceito secular, à luz da atitude socrática, quando diz que a liberdade é adquirida ao renunciar ao apoio financeiro (Cf. 1Ts 2,3-9), a partir da atitude de “indiferença inaciana” que se revela na confiança plena e firme em Deus; por outro, é livre quando prega gratuitamente, preservando assim a integridade e autoridade do Evangelho, convertendo mais gentios e escravizando-se a todos. (Cf. 1 Cor 9, 19)

A influência grega é indubitável em S. Paulo, pois ele eleva a sua liberdade pela sua auto-negação. Frequentemente usa as duas palavras gregas como sinónimos: *eleutheria* e *parrhesia*. Na carta aos Gálatas, S. Paulo usa liberdade para referir liberdade da corrupção (Cf. Gl 4,26 e Rm 8,21) ou liberdade de serviço (Cf. Gl 5,1). Reclama liberdade para a sua versão do Evangelho, portanto não se refere à “liberdade da lei (judaica)”, refere, antes, “a liberdade de fazer o que se quer”. Na Carta aos Romanos, a utilização do termo faz-se tanto para o cristão como para o não-cristão (Cf. Rm 6,18-22). Afirma que o cristão livre cumpre a lei (Cf. Rm 8,2-4), denotando a influência estoica da relação entre a verdadeira liberdade e a lei. Por fim, transfere a liberdade para o futuro, confiando na tradição apocalítica (Cf. Rm 8,21). Na Carta de Tiago, também há referência à «perfeita lei da liberdade» (Tg 1,25; Cf. 2,12), de ascendência greco-judaica, que leva à liberdade e que é cumprida pelo ser humano verdadeiramente livre. A verdadeira liberdade, para S. Paulo, é interna, não radica no estatuto físico e social, visão da tradição primitiva cristã, uma vez que este não é decisivo para a salvação (Cf. Gl 3, 28; Cl 3,11; Ef 6, 8).⁵⁴

Por fim, no Evangelho Segundo S. João, verificam-se duas concepções de liberdade: por um lado os judeus, mesmo acreditando em Jesus, veem em Abraão a prova da sua liberdade, por outro lado, a verdadeira liberdade que Jesus propõe (Cf. Jo 8, 31-36), parece consistir em não pecar. Mais uma vez, o contraste entre a liberdade social e a verdadeira liberdade é sugestivo do desenvolvimento da liberdade padrão do discurso estoico, que defendia que o ser humano verdadeiramente livre, fazia sempre o que queria e por isso nunca

⁵⁴ Cf. Jones, «Freedom», 857.

pecava. Na perícopre dos impostos do templo (Mt 17, 24-27), o termo liberdade surge associado à palavra “filhos” e, neste caso, designa não ter de pagar impostos, assumindo a tradição greco-romana, relacionada com esta cobrança. A teologia cristã da salvação, segundo o AT e NT, vê no pecado o que inibe a liberdade, o que traz escravidão, sofrimento e morte e só Deus pode salvar o ser humano.

Para os Padres da Igreja, a liberdade é um valor sagrado na sua origem e finalidade, porque é dada por Deus à humanidade e permite-lhe tomar o caminho da salvação. Orígenes declarou que Cristo cortou os laços inflexíveis da história introduzindo nela a liberdade. Foi o primeiro teólogo cristão a defender a compatibilidade da providência divina com a liberdade humana. O conhecimento prévio por parte de Deus sobre os acontecimentos humanos não é a causa desses acontecimentos, uma vez que o ser humano é livre e essa liberdade é preservada em todas as circunstâncias.⁵⁵ Uma Providência benfeitora e criaturas livres pressupõem um conceito dinâmico de liberdade humana, inscrita na história do regresso do ser humano a Deus, à imagem do qual foi criado. A liberdade é adesão à ação de Deus para levar a Si toda a criação.

Também outros Padres da Igreja, como Irineu, Clemente de Alexandria, defenderam que a liberdade humana coopera com a graça, lutando contra todas as ideias de fatalismo: o Destino, a Natureza e a História. Gregório de Nissa considerava a liberdade como um elemento exclusivo da semelhança entre a humanidade e Deus (128a, 156a e cap. XVI 184b)⁵⁶, que significava autodeterminação e soberania sobre as coisas, sobre o universo (136c).

Santo Agostinho, no diálogo filosófico intitulado *O Livre-arbítrio*, define e demonstra a existência da liberdade como um bem médio que procede de Deus, com vista à santidade. Para ele, livre-arbítrio traduz a possibilidade de decisão ou escolha. A liberdade é estudada do ponto de vista empírico, como a capacidade que a vontade tem de escolher entre objetos ou atos diferentes e, do ponto de vista metafísico, como «a capacidade consciente e reflexa que tem o espírito de se determinar, por si e espontaneamente, a querer e preferir acima de tudo o Bem absoluto e perfeito»⁵⁷.

Efetivamente, o mal procede do livre-arbítrio da vontade humana, mas é importante realçar que este foi dado ao ser humano por Deus, não para que este tivesse a possibilidade

⁵⁵ Cf. Orígenes, *Sur le libre arbitre*, Paris: Cerf, 1976, 76.

⁵⁶ Cf. Gregório de Nissa, «Cantica Canticozum», in *La Création de l'Homme*, introd. e trad. por Jean Laplace, notas por Jean Daniélou. - Paris: Cerf, 2003, 39 e 43.

⁵⁷ Agostinho, *O livre arbitrio*, Braga, Faculdade de Filosofia, 1986, 15.

de pecar, mas pelo contrário, para que pudesse viver de forma virtuosa. Sem liberdade ninguém pode viver de forma íntegra, honrada. É um «bem incomutável»⁵⁸ de cada ser humano que só se pode usar de forma privativa, mas pode, por ajustamento do espírito, tornar-se comum. E quando isto se concretiza, a livre vontade torna-se um dos primeiros e maiores bens do ser humano e menospreza o privativo, o exterior e o inferior.⁵⁹ Como pode o homem servir-se do seu livre-arbítrio para ser realmente livre? É necessária a abertura para realizar o bem, não chega apenas conhecê-lo. A liberdade de escolha do homem agostiniana é conciliável com a presciência divina, pois não determina os atos humanos voluntários de forma a torná-los involuntários. A influência platónica subjaz nesta forma de pensar que entende a presciência divina como uma constatação intelectual antecipada da realidade futura.⁶⁰

Posteriormente, a conceção de liberdade de S. Tomás de Aquino, estudada a partir da obra *Questões Disputadas*, particularmente a “Questão 24” sobre o livre-arbítrio, diverge em alguns aspetos da anterior, pois parte da influência helénico-aristotélica, que privilegia a razão. Mantém, no entanto, o mesmo fundamento metafísico voltado para a pedagogia cristã, que tem como objetivo levar a humanidade a conhecer a sua essência e realizá-la de forma cada vez mais perfeita e espiritual.

A liberdade de leitura tomista é característica essencial dos seres racionais: de Deus, dos anjos e dos homens. A liberdade humana apresenta três níveis: a liberdade de escolha (livre-arbítrio), a liberdade fundamental e a liberdade moral. «A liberdade, embora radique na inteligência, é prerrogativa da vontade, porque a esta compete a decisão final.»⁶¹ Considera-se que o ser humano tem liberdade de escolha, mas também vontade e esta não implica só estar livre de coação, mas também entendimento que permite apreender o bem como objeto dela própria. A educação e o conhecimento são meios para levar a humanidade a realizar a sua essência próxima da condição divina.

No século XVI, Santo Inácio de Loyola propõe um caminho norteador do processo humano para uma educação para uma liberdade discernida, que passa por quatro princípios: o da finalidade, o do equilíbrio, o da liberdade (aqui a “indiferença” aos apegos) e, por fim, o princípio do crescimento⁶².

⁵⁸ Agostinho, *O livre arbítrio*, 155.

⁵⁹ Cf. Agostinho, *O livre arbítrio*, 157.

⁶⁰ Cf. Agostinho, *O livre arbítrio*, 78-79.

⁶¹ Tomás de Aquino, *Princípios da Natureza*, trad., introd. e comentários de Ramiro Délio Borges de Meneses. - Porto: Porto Editora, cop. 2001.

⁶² Cf. Inácio de Loiola, *Exercícios Espirituais*, in <http://www.raggionline.com>

A teologia contemporânea retoma a verdade de que «J.C., mais do que artífice da nossa libertação, é também modelo supremo de liberdade»⁶³. A importância da liberdade de consciência e da liberdade religiosa são valorizadas pelo II Concílio Vaticano (DH e GS 26, 41 e 73). Aqui é reforçado o aspeto humano da vinculação entre a liberdade e a dignidade humana, e a responsabilidade (DH 7b), contra a teoria que reduz a liberdade aos âmbitos económico e social e contra a vivência prática da liberdade sujeita a condições de extrema necessidade ou para satisfação e proveito próprio.⁶⁴

Esta doutrina sobre a liberdade humana (GS 17) afirma que o ser humano foi criado livre (GS 21) à imagem de Deus (GS 68) e dotado de razão e vontade livre (DH 2). A graça de Deus é, no entanto, fundamental, para que se avance pela escolha livre do bem para Ele. A graça divina faz com que a liberdade esteja ativa, leva à liberdade escatológica: a glória de Cristo. É o Espírito Santo que tem o papel de pôr em relação o ser humano e o mistério de JC e que torna o ser humano capaz e ativo colaborador na obra de Deus.⁶⁵

Na Carta Encíclica *Veritatis Splendor*, João Paulo II esclarece, à cultura hodierna, que a verdadeira liberdade depende, fundamentalmente, da verdade de JC e do seu Evangelho: «a verdade ilumina a inteligência e modela a liberdade do homem, que, deste modo, é levado a conhecer e a amar o Senhor.» Há uma relação fundamental entre a liberdade do ser humano e a lei divina: elas reclamam-se mutuamente. A condição necessária para o crescimento moral humano, no caminho para a perfeição, é a liberdade e os mandamentos são a primeira etapa para a aceitação da lei moral de Deus, que não elimina, nem diminui, mas antes garante e promove essa liberdade, numa relação de teonomia, em que a razão e a vontade humana participam na sabedoria e providência de Deus. Esta é uma liberdade dada, «que deve ser acolhida como um germen e fazer-se amadurecer com responsabilidade». (VS 86)

2.1.3 ABORDAGEM ÉTICO-MORAL

O sentido psicológico e moral de “liberdade” deve-se ao Cristianismo, que sobrepôs a liberdade da consciência às jurídica e social, o sentido primordial que tinha para os filósofos gregos e romanos.

Até há pouco tempo, a humanidade pressupunha racionalidade, liberdade e afirmação da responsabilidade moral. A liberdade do ser humano declarar-se-á como mais do que a

⁶³ Battista Mondin, *Antropologia Teológica*, 321.

⁶⁴ Cf. Flecha andrés, *Teología Moral fundamental*, 2001, 168.

⁶⁵ Cf. Pacomio, «Libertad», 451.

afirmação de uma ignorância sobre forças externas que guiam o comportamento humano. A eticidade é considerada imprescindível à construção humana, embora o problema continue a verificar-se, muitas vezes, ao nível das vivências, quando se desencadeiam guerras ou desastres ecológicos⁶⁶, por exemplo. A redescoberta da liberdade e da responsabilidade humanas são tarefas do processo de consciencialização moral que vai ocorrendo na apropriação da realidade circundante ao ser humano em formação.

A definição de liberdade moral acarreta humanismo e, por isso, é tão complexa de definir. Foi fundamental a mensagem bíblica para a afirmação da liberdade humana e para o reconhecimento de que o ser humano é livre de forma contextualizada enquanto ser social e é livre de forma responsável e autónoma, enquanto ser individual. Este privilégio, por ser imagem de Deus, permite escolher o mau ou o bom caminho, mas considera-se que a natureza da liberdade humana e do livre-arbítrio são orientados sempre para o bem da humanidade.⁶⁷

Entretanto, surgem polémicas associadas à moral cristã, acusada de heteronomia e de atentado à liberdade individual das pessoas. A moralidade é considerada pela sociedade moderna e pós-moderna como um limite irracional para a liberdade do ser humano. Entre a afirmação de Deus e a liberdade humana considera-se haver, ainda hoje, «uma incompatibilidade radical».⁶⁸ E isto reflete-se nos ideais de liberdade vividos, que se baseiam, maioritariamente, na negação da alma e na incensação do corpo, na promoção do egoísmo, do hedonismo, da permissividade, do utilitarismo, do consumismo. Negam a generosidade, o sacrifício, a honestidade.⁶⁹ Assiste-se ao chamado esvaziamento da consciência moral.

A formação ética da consciência como «bússola da liberdade»⁷⁰, que se exprime através do corpo, mas que o ultrapassa, é, pois, imperativa na educação de todo o ser humano, uma vez que esta é o poder irredutível e desmedido que o subjaz e nada a pode influenciar do exterior, embora a possa afetar. Ela é apresentada como «órgão humano de compreensão

⁶⁶ Cf. Flecha Andrés, *Teología Moral fundamental*, 157-159.

⁶⁷ Tomás de Aquino, «O Livre-arbítrio», in *Questões Disputadas sobre a Verdade - Questão 24*, trad., ed. e notas de Paulo Faitanin e Bernardo Veiga, São Paulo: EDIPRO, 2015, 22, 6.

⁶⁸ Congregação para a Doutrina da Fé, Instrução *Libertatis Conscientia* sobre a liberdade cristã e a libertação (22 de março de 1986), 19: AAS 79 (1987), 561.

⁶⁹ Cf. Battista Mondin, *Antropologia Teológica*, 338.

⁷⁰ Vítor Coutinho, «Consciência e Liberdade à luz da doutrina do Concílio Vaticano II» in *Didaskalia* XLII (2012) 2, 157.

da moral». ⁷¹ Desta forma, consciência e liberdade estão intimamente relacionadas, uma vez que

a consciência garante que as decisões e opções do sujeito não são produto de instâncias heterónomas nem de interesses parcelares do indivíduo, mas são verdadeiramente pessoais, isto é, brotam do núcleo mais íntimo da pessoa e são expressão da sua autenticidade e globalidade. ⁷²

O papel da consciência e do juízo moral é de mediação entre a realidade sobre a qual se tem de discernir e a situação pessoal. O ser humano procura a verdade e fazer o bem de forma livre baseado na lei do fundo da consciência, que a inteligência aperfeiçoa por meio da sabedoria e que não é imposta. (Cf. GS,16) A liberdade apresenta-se, assim, interligada à verdade e está mesmo subordinada a ela, pelo que uma decisão humana não poderá ser apenas arbitrária, mas tem de respeitar acima de tudo a verdade real e objetiva. A liberdade não é absoluta e, portanto, não é criadora das realidades do bem e do mal. Estas são realidades objetivas resultantes da ação humana. Desta forma há que reconhecer que também existe objetividade nos valores morais, que a realidade não se fica apenas pelo que é material e físico. Se a liberdade respeitar a verdade, está a honrar a sua própria natureza. ⁷³

A dar força a esta relação complementar junta-se ainda a íntima ligação entre a liberdade e a lei. Esta, se fruto da razão justa, defende a vivência da liberdade e ajuda até à descoberta dos valores morais pelos quais a vontade humana se deve orientar e reger sem pressões. Note-se, no entanto, que, no mundo pós-moderno, vão sendo ratificadas leis com dimensão voluntarista, que podem canalizar uma vontade menos sólida e consciente a decidir em favor de um capricho pessoal e não da dignidade humana. Aqui é fundamental perceber a distinção entre o “poder físico” e o “dever moral”, para que «a vida social seja uma convivência de liberdades», ⁷⁴ que mutuamente se respeitem e delimitem e a dignidade da vida humana seja defendida e preservada.

Da ação humana concreta e livre advêm sempre consequências, boas ou más, que nem sempre são previstas ou antecipadas, por isso é fundamental formar bem a consciência humana, com sentido moral capaz de decidir o que prefere, de fazer juízos de valor, de ajudar nas decisões mais complicadas e difíceis. Segundo a exortação apostólica AL, esta

formação moral deveria realizar-se sempre com métodos activos e com um diálogo educativo que integre a sensibilidade e a linguagem própria dos filhos. Além disso, esta formação deve ser realizada de forma indutiva, de modo que o filho possa chegar a descobrir por si mesmo a

⁷¹ Coutinho, «Consciência e Liberdade», 146.

⁷² Coutinho, «Consciência e Liberdade», 157.

⁷³ Cf. Aurelio Fernández, *Compendio de Teología Moral*, Ed. Palabra, S.A, Madrid,1995, 157.

⁷⁴ Fernández, *Compendio de Teología Moral*, 159.

importância de determinados valores, princípios e normas, em vez de lhes impor como verdades indiscutíveis. (AL 264)

«A formação da consciência é tarefa para a vida toda [...] garante a liberdade e gera paz no coração»⁷⁵. A liberdade pessoal é, portanto, algo que se conquista mais facilmente com a vivência de uma vida regida pela moralidade, condição constitutiva do ser humano. Desta forma, a ética cristã mostra ser uma proposta de sentido para a defesa da dignidade da pessoa, das liberdades pessoais e, por consequência, das liberdades sociais.

2.2 RELEVÂNCIA EDUCATIVA

Como já foi aludido no início deste capítulo, a liberdade é um valor muito querido por todos e, especificamente, pelo público escolar adolescente e jovem a quem a docência desta UL se destina. O grande senão está na forma reducionista como esta ainda é encarada, numa dimensão quase exclusivamente individualista, que permite, não poucas vezes, escolhas irrefletidas, impulsivas e nem sempre orientadas para o bem, onde a figura do outro não é significativamente importante. Ora, esta visão remete para a necessidade de uma tomada de consciência quanto à noção e pertinência da vivência do valor universal e fundamental que é uma liberdade responsável e consciente na construção de um mundo melhor. E o papel da disciplina de EMRC é educar para essa liberdade, continuar uma aprendizagem que começa em casa, em família, independentemente do credo seguido ou mesmo na ausência dele.

Tendo em conta as competências previstas no PASEO, pretende-se que o aluno, no final da escolaridade obrigatória, seja um cidadão «livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia»⁷⁶ e que seja encorajado a «desenvolver e a pôr em prática os valores por que se deve pautar a cultura de escola»⁷⁷, nomeadamente a «Responsabilidade e integridade – Respeitar-se a si mesmo e aos outros; saber agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações; ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum.»⁷⁸ e a «Liberdade - Manifestar a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum.»⁷⁹

⁷⁵ Igreja Católica, *CIC*, 2ª ed. Gráfica de Coimbra, cop. 1999, 476.

⁷⁶ PASEO, (2017), 15.

⁷⁷ PASEO, 17.

⁷⁸ PASEO, 17.

⁷⁹ PASEO, 17.

Pretendeu-se, então, orientar os alunos por um caminho reflexivo acerca desta temática e fazê-los despertar para a importância de orientar a liberdade ao serviço do bem comum, fazê-los amadurecer aprendendo a ser autónomos, mas responsáveis. E aqui, a chave de leitura cristã da sociedade, da vida e da história é fundamental para abrir este caminho para uma ação transformadora, que permite bases essenciais à formação da identidade dos adolescentes e jovens visados, ajudando a sua contextualização no tempo e no espaço, como seres ligados à ética, moral e religião, que visam a construção de uma civilização menos hipócrita e de progresso efetivo.⁸⁰

Educar para a liberdade é, por isso, fazer crescer a possibilidade de emancipação, é estimular os alunos a desenvolverem as suas potencialidades e dimensões, para levá-los a exercer a sua liberdade de forma responsável e consciente, a atuar com autonomia e personalidade na transformação do mundo real, para estimular o respeito pela vida humana, a solidariedade com os demais e com o meio ambiente. Paulo Freire e Eduardo Sá são nomes-exemplo de educadores que têm mostrado preocupação, na atualidade, com a educação como prática de liberdade. O mesmo se poderá dizer também de Leonardo Boff, teólogo, filósofo e escritor brasileiro, cuja obra «A Águia e a Galinha», por exemplo, propõe uma reflexão sobre a condição humana, a sua origem e o seu destino. O autor revela, metaforicamente na águia, que liberdade e o esplendor dos céus são a origem e destino da humanidade. No entanto, não poucas vezes, o ser humano vê-se, confinado pela limitação dos costumes, da opressão social, política, religiosa e pessoal, metaforicamente representado na galinha. O leitor é, por isso, convidado a lutar por viver “como águia”, apesar de não poder “não ser galinha”.⁸¹ Há que se buscar o equilíbrio e é nesta tarefa, árdua, mas não impossível, que a Família, a Escola e a disciplina de EMRC, em particular, podem apoiar.

2.3 REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE O CURRÍCULO

Como já vimos, a disciplina de EMRC pode abordar o valor fundamental da Liberdade e promover uma aprendizagem a partir da realidade, para todos os alunos. No entanto, é preciso constatar como é que o *Programa de EMRC* (2014) tem em conta a identidade da disciplina, na relação de distinção e complementaridade com a Catequese e com a Pastoral Escolar, pois é a linha orientadora para os professores que devem ministrar a disciplina com

⁸⁰ Cf. Allan Kardec, *O Livro dos Espíritos* – trad. José da Costa Brites e Maria da Conceição Brites, Luz da Razão Editora, 2ª edição, abril de 2017, 356.

⁸¹ Cf. Leonardo Boff, *A Águia e a Galinha* – Uma metáfora da vida humana, Lisboa, 1997, Multinova S.A.

rigor, competência, dedicação e criatividade, ao serviço da escola. Prevemos que clarificando esta diferença, na complementaridade, seguindo o paradigma cristológico de Calcedónia, até porque a formação dos professores é movida pela UCP, os pais e encarregados de educação, os alunos e, dir-se-ia mesmo, a Escola compreendam o que a opção pela frequência de EMRC pode significar e isso seja um incentivo à matrícula de quantos iniciam o seu percurso educativo.

A CEP continua a defender, nos números oito a onze da Nota Pastoral *Educação Moral e Religiosa Católica. Um valioso contributo para a formação da personalidade*, que «é uma relação de distinção e de complementaridade»⁸² a que deve existir entre a EMRC e a catequese, em favor do aumento da procura da primeira, na escola, pela sua indiscutível importância na resposta à incultura social pós-moderna que cresce e que vem excluindo da educação a interpretação e análise do fenómeno religioso, que subjaz à cultura e desenvolvimento da pessoa humana, pondo em causa a educação integral do indivíduo.

Assim, no sentido de tornar mais eficaz e pertinente o processo de ensino-aprendizagem que permita orientar os alunos para aprenderem a viver a sua liberdade de forma consciente e responsável, foi indispensável observar, criticamente, a proposta do programa do SNEC apresentada para a UL 3 “A Liberdade” do 8º ano⁸³. Considerou-se que deverá haver uma aposta na revisão programática, para que o conceito da disciplina passe a designar cultura e, mais ainda, cultura religiosa, pois em Portugal, neste espaço privilegiado que é a escola, o ensino da EMRC continua muitas vezes a deixar prevalecer o interesse na transmissão da fé cristã, fugindo ao ensino inclusivo imperativo visado pela disciplina.

Ponderaram-se as cinco metas no Programa definidas abaixo para esta UL, no sentido de se verificar se estão ao serviço da endoutrinação da Igreja, que não deve ser prevista para os destinatários da disciplina, ou se está plasmada a finalidade de EMRC:

- 1- Estabelecer um diálogo entre a cultura e a fé
- 2- Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana
- 3- Reconhecer a proposta do agir ético cristão em situações vitais do quotidiano
- 4- Identificar os valores evangélicos
- 5- Identificar o fundamento religioso da moral cristã

⁸² CEP, *EMRC — Um valioso contributo para afirmação da personalidade*, 2006. In www.agencia.ecclesia.pt.

⁸³ Cf. SNEC (Coord.), *Programa de EMRC*, 90 e 91.

Considerou-se que os verbos “reconhecer” e “identificar”, podem incorrer numa leitura que para além de ir ao encontro da finalidade da disciplina de EMRC, vai também ao encontro da finalidade da catequese. Podem imprimir a ideia de que os destinatários destas metas terão de ficar convencidos, admitirão a visão cristã que está a ser, poder-se-á dizer, prescrita. Esta definição de metas poderá pecar por não contemplar a abertura à interpretação e reconhecimento por parte do aluno não crente ou agnóstico. Ainda, a meta número quatro é ambígua, no sentido em que não especifica a intencionalidade curricular. Ficamos sem saber para que é importante esta identificação dos valores evangélicos, qual o interesse educativo e social que convoca.

Depois, desconstruímos a linguagem dos objetivos:

- 1- Questionar o sentido da realidade enquanto espaço onde o ser humano exerce a sua liberdade.
- 2- Reconhecer que a consciência autónoma da pessoa deriva da sua condição de ser livre e está orientada para o bem.
- 3- Interpretar criticamente situações de manipulação da consciência humana.
- 4- Tomar consciência dos riscos das dependências.
- 5- Interpretar a Páscoa como experiência de libertação.
- 6- Conhecer a mensagem cristã sobre a relação entre a bondade amorosa de Deus e a liberdade humana.
- 7- Tomar consciência da liberdade como um bem para a realização pessoal.

Desta vez pudemos, à primeira vista, perceber que existem dois objetivos que claramente não são destinados a todos os alunos que têm a oportunidade de frequentar a EMRC. «Interpretar a Páscoa como experiência de libertação» é um objetivo que está definido de forma prescritiva e aplicar o método existencial-hermenêutico, neste caso, seria toldar a liberdade dos alunos. Mais uma vez, o verbo “interpretar” pode levar a julgar que o sentido que se lê é o único verdadeiro possível. O mesmo acontece com o objetivo seguinte: «Conhecer a mensagem cristã sobre a relação entre a bondade amorosa de Deus e a liberdade humana», pois este objetivo tem um carácter moralizador e baseado na fé. Esta relação precisaria de ser consciencializada pelos alunos, para que a pudessem conhecer. Este verbo permite uma leitura ambígua e poderá querer dizer “estar convencido de”, pelo que só os alunos crentes conseguiriam atingir este objetivo. É de salientar, ainda, que a «bondade amorosa de Deus» pode ser suscetível de questionamento por parte de alunos não crentes,

ateus ou agnósticos, pois é um Deus que permite, em muitas histórias bíblicas o castigo e a morte. Assim, entende-se que estes dois objetivos não deveriam ter lugar no Programa de EMRC.

Um terceiro objetivo incorre no pressuposto da generalização moralista. Quando se pretende que um aluno tenha de «reconhecer que a consciência autónoma da pessoa deriva da sua condição de ser livre e está orientada para o bem», esquece-se o olhar da realidade, que nos certifica, muitas vezes, o contrário: muitas consciências há, livres e autónomas que se orientam para o mal. Também este objetivo, apesar de não explicitamente, é prescritivo e carece de racional teórico.

Chamados a analisar os conteúdos programáticos, é relevante alertar para a falta de pertinência temática e rigor científico da definição destes conteúdos curriculares, uma vez que as perícopes bíblicas identificadas nem sempre abordam a temática a explorar e, por vezes, exprimem a vivência de outras experiências. Para além disso, só poderiam ser consideradas como recursos/subsídios possíveis para a confirmação das informações que se querem transmitir e, por esta razão, não poderiam ser objeto de avaliação. Note-se que uma estratégia de ensino pressupõe princípios estruturadores, que Gaspar e Roldão sistematizam em cinco operações necessárias: analisar, integrar, colocar hipóteses, selecionar e organizar. E a grande preocupação transversal que é a da promoção da eficácia e qualidade do ensino depende do esforço cruzado das lideranças pedagógicas esclarecidas, das estruturas organizacionais transformadoras do modelo escolar tradicional e, por fim, da melhoria das práticas de ensino dos professores.⁸⁴ Note-se que “o que está contido” no currículo, os conteúdos, não mostram correlação com os objetivos formulados, que deveriam exprimir-se no “para quê” pessoal e social.⁸⁵

Observámos os conteúdos propostos abaixo, relativos aos objetivos cinco, seis e sete da unidade em estudo, por denotarem um tom prescritivo e prescindirem do caráter estruturador do pensamento sobre a realidade que a disciplina de EMRC deve desenvolver:

Objetivo 5

A - O Deus dos cristãos é um Deus libertador:

* Moisés e a libertação do Egito, a Páscoa judaica;

* Jesus Cristo e a Páscoa cristã

B - «Foi para a liberdade que Cristo nos libertou» Gl 5,1

⁸⁴ Cf. I. Gaspar & M.C. Roldão, «Elementos de desenvolvimento curricular», Lisboa: Universidade Aberta – 385, 2007, 87–92.

⁸⁵ Cf. M. C. Roldão, «Currículo enquanto conhecimento necessário – Eixos para uma discussão» in Conselho Nacional de Educação, *LBSE – Balanço e prospetiva*, Lisboa, julho de 2017, 130.

Objetivo 6

A - Um Deus que respeita a liberdade humana. A parábola do Filho pródigo e do pai misericordioso: Lc 15,11-24

B - Um Deus bom que chama a optar pelo bem e pela verdadeira liberdade:
Rm 6,22-23; *Gaudium et Spes* 41

Objetivo 7

A - a dependência e a liberdade na relação com os bens materiais: Mt 6,25-34

B - Tudo me é permitido, mas nem tudo me convém:
1 Cor 10,23-24

Nomeadamente no que diz respeito às perícopes bíblicas aqui propostas como conteúdos, foi desenvolvido um estudo hermenêutico que fundamenta e sustenta as opções pedagógico-didáticas já referidas no capítulo 1, no subcapítulo “Gestão do Currículo” e abre caminho à reformulação da UL no subcapítulo seguinte.

Objetivo 5

A - O Deus dos cristãos é um Deus libertador:
* Moisés e a libertação do Egito, a Páscoa judaica;
* Jesus Cristo e a Páscoa cristã

B - «Foi para a liberdade que Cristo nos libertou» Gl 5,1

Relativamente aos conteúdos referentes ao objetivo «Interpretar a Páscoa como experiência de libertação», observou-se que para a compreensão deste excerto bíblico dever-se-ia respeitar o método estrutural, segundo o qual a composição do próprio texto se torna capaz de transmitir uma mensagem. Está-se perante uma perícopa que pressupõe o reconhecimento da estrutura complexa da carta aos Gálatas, uma vez que esta faz parte da 3ª *probatio* (4,8-5,12): filiação de Isaac, que ainda é seguida da 4ª *probatio* 5,13,6-10 que compõe a paraclese Paulina. Conforme confirma a análise de António Pitta, existe um processo argumentativo análogo nas quatro demonstrações, com fio condutor⁸⁶, que não deve ser indiferente. Não vem servir de prova de que Deus dos cristãos é libertador para alunos do 8º ano, porque pressuporia também uma maturidade cristã e uma experiência de vida que estes alunos ainda não têm. Conforme dito por Lorenzo Turrado⁸⁷, o conteúdo da Carta aos Gálatas, apelidada de a «Carta Magna da Liberdade Cristã»⁸⁸, tem um «valor

⁸⁶ Cf. António Pitta, *Dispositione e Messaggio della Letter ai Galati*, Roma 1992. 137 – 144.

⁸⁷ Lorenzo Turrado, «Epístola a los Galatas», in *Biblia Comentada*, Madrid: La Editorial Católica, 1960–65, vol. VI: «Hechos de los Apóstoles y Epístolas paulinas» 507.

⁸⁸ Turrado, «Epístola a los Galatas», 508.

doutrinal dogmático»⁸⁹ e trata do tema da liberdade trazida por Jesus Cristo, que prescinde da obediência à lei mosaica. A perícopie em causa encerra a tese para que aponta toda a exposição de S. Paulo feita para combater o judaísmo e dele separar o Cristianismo. Também Otto Kuss define esta perícopie como um «grito de vitória»⁹⁰ que introduz um apelo catequético para que os ouvintes estejam atentos e não voltem a cair na escravidão, por exemplo, na aqui especificada circuncisão exigida pela lei judaica. Na verdade, a liberdade cristã é aqui posta em evidência e depende da redenção de Deus. O autor refere que toda a liberdade pagã de consciência é um engano e não significa a liberdade autêntica, que apenas se consegue em Jesus Cristo, um serviço ao próximo por amor (Gl 5,13). Ora, seria desenquadrado pedir aos alunos do 8º ano que atingissem a compreensão da liberdade cristã, cedida pela Páscoa de Cristo. Propusemos antes que tivessem conhecimento do seu significado para os cristãos e para os judeus.

A seguir, observámos os conteúdos apresentados para o objetivo «Conhecer a mensagem cristã sobre a relação entre a bondade amorosa de Deus e a liberdade humana», que são:

Objetivo 6

A - Um Deus que respeita a liberdade humana. A parábola do Filho pródigo e do pai misericordioso: Lc 15,11-24

B - Um Deus bom que chama a optar pelo bem e pela verdadeira liberdade: Rm 6,22-23; *Gaudium et spes* 41

Ora, para entender um Deus que respeita a liberdade humana é proposto, como conteúdo, a parábola o filho perdido, o filho fiel: o filho pródigo, em Lc 15,11-24. No entanto, a perícopie remete para a parábola que se deve intitular “do pai misericordioso” e que se encontra em Lc 15,11-32. Segundo François Bovon, apresentam-se nesta parábola as categorias essenciais da doutrina cristã: a queda e a reconciliação, a Igreja dividida e dependente da Graça, representada pelos dois filhos que voluntariamente escolhem seguir destinos diferentes⁹¹. É compreensível a descontextualização da perícopie a propósito do tema da liberdade, quer como conteúdo, quer mesmo como recurso, uma vez que a liberdade

⁸⁹ Turrado, «Epistola a los Galatas», 507.

⁹⁰ Otto kuss, «Carta a los Gálatas», in Alfredo Wikenhauser y Otto Kuss, (dir.) *Comentario de Ratisbona al Nuevo Testamento*, VI, Biblioteca Herder, vol.97, Barcelona, 437.

⁹¹ Cf. François Bovon, *L'Évangile selon Saint Luc 15,1 – 19,27*, Genève: Labor et Fides, Genève, 2001, Vol. 3, 41.

do filho mais novo seria nula se o pai não tivesse acedido ao seu desejo.⁹² Diz Sabourin⁹³ que ninguém duvida de que desde sempre as três parábolas: a ovelha perdida (Lc 15,4-7), a dracma perdida (Lc 15,8-10) e o filho perdido, o filho fiel: “o filho pródigo” (Lc 15,11-24) têm como propósito ilustrar o caráter e a profundidade da misericórdia de Deus para com os pecadores e ainda, referindo-se especificamente à parábola do filho pródigo, a alegria do reencontro do filho perdido. Segundo o autor, sem recorrer a uma exegese alegórica, é possível ainda encontrar um ensinamento sobre o pecado e a sua natureza. Contrastam duas noções de pecado e duas noções de justiça. Estas parábolas, das quais se destaca a do filho pródigo, terão sido escolhidas para relembrar à Igreja os ensinamentos de Jesus. A obra de S. Lucas sublinha o arrependimento e o perdão. Para o teólogo Lockyer Herbert⁹⁴, trata-se de uma única parábola com três figuras nas três histórias, que seguem uma linha de continuação dos versículos por todo o capítulo 15 do Evangelho de S. Lucas, e não podem ser separadas por ninguém, pois estarão a quebrar a linha de raciocínio que Jesus estava a seguir. É importante a alegria do pai descrita na parábola, que reflete o amor divino, a «misericórdia infinita e a recusa de Deus em limitar a sua graça».⁹⁵ De facto, ver nesta parábola “o pai que respeita a liberdade” é um trabalho de eisegese e não exegético. O ponto de vista dos autores do programa de EMRC acaba incorporado na perícopes, levando a uma interpretação errónea, não literal.

A outra perícopes contemplada, que pretende ser usada como conteúdo para favorecer a aprendizagem pelos alunos: «Um Deus bom que chama a optar pelo bem e pela verdadeira liberdade»⁹⁶ é: *Mas agora, libertos do pecado e postos a serviço de Deus, tendes vosso fruto para a santificação e, como desfecho, a vida eterna. Porque o salário do pecado é a morte, e a graça de Deus é a vida eterna em Jesus Cristo, nosso Senhor.* (Rm 6,22-23) Da leitura do excerto, rapidamente se sente a dificuldade em fazer compreender a ideia definida à partida. Na verdade, há aqui uma remissão para o batismo (Cf. Rm 6,4) como libertação do cristão do pecado e como rutura com a morte.⁹⁷ A perícopes tem um caráter exortativo⁹⁸ para o batismo, assente na antítese: antes os ouvintes estavam ao serviço do pecado, que leva à morte, agora estão ao serviço de Deus que lhes dá a vida, «aquela vida que merece

⁹² Cf. Bovon, *L'Évangile selon Saint Luc 15,1 – 19,27*, 42.

⁹³ Léopold S.J. Sabourin, *L'Évangile de Luc – introduction et commentaire*, Edtrice Pontificia Università Gregoriana, Roma, 1992, 277- 278.

⁹⁴ Herbert Lockyer, *Todas as parábolas da bíblia*. Vida, 1999, 360.

⁹⁵ Richard N. Longenecker, *The Challenge of Jesus' Parables*. Grand Rapids: Eerdmans, 2000, 201.

⁹⁶ SNEC, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, 91.

⁹⁷ Turrado, «Epistola a los romanos», in *Biblia Comentada*, 1960–65, 256 e 301.

⁹⁸ Também defendido por Frank J. Matera, *Romans*, Baker Academic, 2010, 156.

exclusivamente o nome de vida, porque é a única indestrutível, eterna e sem fim». ⁹⁹ Desta forma as palavras de S. Paulo são doutrinárias e catequéticas e apontam Deus como a potência a quem os cristãos se devem submeter em obediência, como servos. ¹⁰⁰ É em Rm 6,17 que S. Paulo refere “a nossa vontade livre” ¹⁰¹ de aceitação do Evangelho em detrimento da escravidão do pecado. Seria muito complexo para os alunos desta idade compreenderem este conteúdo, ainda mais sem a explicação do contexto em que surge esta significação ambígua da metáfora “servos” ¹⁰², que se refere à sujeição, às obrigações que o dom da “nova fé” impõe aos cristãos, ainda que o evangelista prefira chamar-lhe de “liberdade cristã”, também referida em Gl 5,1. ¹⁰³ Ainda a propósito do contexto anterior, Frank Matera acrescenta que S. Paulo explica que estar sob a graça de Deus e não respeitar a lei mosaica, não quer dizer levar uma vida antinomiana, isto é, uma vida em que basta a fé para a salvação. ¹⁰⁴ Paradoxalmente, os crentes em Cristo tornar-se-ão servos da justiça. Esta é, para S. Paulo, a verdadeira liberdade, pela aliança com Cristo, o homem livre que se tornou obediente. ¹⁰⁵ Desta forma, a perícopé lembra que esta nova situação põe em contraste a espontânea graça de Deus com o salário do pecado. As metáforas da escravidão, do salário e da justiça não seriam entendidas por adolescentes que leriam o excerto num contexto contemporâneo, completamente diferente daquele em que o texto surge e que estariam alheios à intenção conversiva e teológica do autor, que enfatiza a dimensão moral imperativa que deve caracterizar a vida dos cristãos, que caminham para a santidade que brota de Deus em Cristo. A indicação de que na base da nova vida está o batismo e a exortação à vida «escrava em obediência» ¹⁰⁶ a Deus dão à perícopé uma carga doutrinal clara. ¹⁰⁷

Por fim, para o objetivo «Tomar consciência da liberdade como um bem para a realização pessoal»

⁹⁹ Otto Kuss, «Carta a los Romanos», in Alfredo Wikenhauser Y Otto Kuss, (dir.) *Comentario de Ratisbona al Nuevo Testamento*, VI, Biblioteca Herder, vol.97, Barcelona, 1976, 97.

¹⁰⁰ Cf. Turrado, «Epístola a los romanos» 301.

¹⁰¹ Turrado, «Epístola a los romanos», 302.

¹⁰² Cf. Matera, *Romans*, 156.

¹⁰³ Cf. Turrado, «Epístola a los romanos», 302.

¹⁰⁴ Cf. Matera, *Romans*, 154.

¹⁰⁵ Cf. Matera, *Romans*, 155.

¹⁰⁶ Cf. François Genuyt, *L'Épître aux Romains: l'instauration du sujet: lecture sémiotique*, Paris, Les Éditions du Cerf, 2008, 96.

¹⁰⁷ Cf. Matera, *Romans*, 158.

Objetivo 7

A - a dependência e a liberdade na relação com os bens materiais: Mt 6,25-34

B - Tudo me é permitido, mas nem tudo me convém:
1 Cor 10,23-24

são sugeridas duas perícopes: a primeira, Mt 6,25-34, é proposta, como conteúdo, para se refletir sobre a dependência e a liberdade na relação com os bens materiais. De facto, este excerto não tem a ver com o tema da liberdade, por isso não foi usado na aula, muito menos como conteúdo. E para justificar esta opção tem-se apoio na exegese de Manuel de Tuya, que refere que esta perícopa trata de um ensinamento de Jesus, formulado com sentido universal e redondo de tipo «sapiencial»¹⁰⁸, através da argumentação e da dedução, sobre a dependência e confiança que se tem de ter na Providência divina¹⁰⁹. O texto apresenta, portanto, uma função catequética: a preocupação exagerada com as coisas materiais, que faz negligenciar os bens celestes. Isso quer dizer que o cristão deve aprender a equilibrar tudo. E Deus precisa estar em primeiro lugar.¹¹⁰ Ainda, Bonnard, no comentário ao *Evangelho Segundo S. Mateus*, acrescenta que esta perícopa está enquadrada no corpo do Sermão da Montanha «centrada no compromisso exclusivo ao serviço de Deus».¹¹¹ A preocupação evidente é, pois, ensinar os discípulos sobre a prioridade essencial com a qual de devem preocupar na vida: viver segundo a justiça tal como Jesus revela, confiando no Pai, mas sem prescindir do trabalho. A perícopa convocada pelo programa em nada se centra, portanto, na questão da liberdade.

A segunda perícopa apresentada como conteúdo para atingir o objetivo e para desenvolver a ideia de que «Tudo me é permitido, mas nem tudo me convém»¹¹², apresentada no programa, é 1 Cor 10,23-24. Esta perícopa é curta para servir de recurso à reflexão sobre a liberdade responsável, orientada para o bem, em favor dos outros. Para que os alunos compreendam melhor que S. Paulo na Carta aos Coríntios quer dizer que não há objetividade nas ações e que a liberdade é orientada para o bem ou não, dependendo da intenção, seria proveitoso ler até ao versículo 30. Desta forma dá-se a conhecer as contraditórias perguntas de retórica que fez à comunidade, exemplificando, de forma mais

¹⁰⁸ Cf. Manuel Tuya, «Evangelio de San Mateo», in *Biblia Comentada*, vol. V: «Evangelios». Madrid: La Editorial Católica, 1960-64, 157.

¹⁰⁹ Camille Focant, «La Christologie de Mathieu à la Croisés des Chemins», in *The Gospel of Mattheu at the Crossroads of early Christianity*, editado por Donald Senior, Leuven: Peeters – XXVIII, 2011, 93.

¹¹⁰ Cf. Tuya, «Evangelio de San Mateo», 156.

¹¹¹ Pierre Bonnard, «L'Évangile selon Saint Mathieu», in *Commentaire du nouveau Testament I*, Labor et Fides, Genève, 2002, 93 e 94.

¹¹² SNEC, *Programa de EMRC*, 91.

objetiva, o que pretende fazer refletir: que o cristão deve agir para respeitar a consciência do outro, independentemente de ser errónea, não deve agir para ser julgado pelo próximo. O Apóstolo recomenda «uma liberdade bem entendida, e uma fé fundada que conhece os seus limites»¹¹³. Esta perícopa precisaria de mais tempo para ser explorada, pois o conhecimento da sua riqueza histórica seria fundamental para perceber como era a vida das primeiras comunidades cristãs, «com as suas luzes e as suas sombras»¹¹⁴. Seria interessante contextualizar os sacrifícios idolátricos e o uso profano das carnes fora dos banquetes sagrados¹¹⁵, considerado escandaloso pelos judeus.

Em conclusão, considerámos que os objetivos definidos na linha do facto religioso são inclusivos e permitem a todos os alunos a formação da livre consciência, a livre tomada de decisão e, por fim, respeitam a livre mundividência do/a discente. Por outro lado, há quatro objetivos definidos com orientação religiosa, neste caso católica cristã, que considerámos prescritores de um sistema simbólico formalizado¹¹⁶, uma forma pré-definida de pensar a liberdade, sem que o/a discente possa sequer induzir a ação de ser livre através da reflexão, discussão, análise, da aprendizagem. A corroborar esta existência de linhas orientadoras confessionais na unidade “A Liberdade” do Programa do 8º ano de EMRC refere-se a falta de rigor científico no que é a definição de conteúdos curriculares, como atrás se disse, que se apresentam como “objeto de culto” e não “objeto de cultura”, à luz do pensamento de Régis Debray¹¹⁷, o que mostra que a especificidade disciplina poderá estar posta em causa, quando se defende parte do atual Programa de EMRC. Este apresenta uma linha de cariz confessional que pode colidir, em parte, com a *Lei de Bases do Sistema Educativo* quando esta afirma que a EMRC «responde às necessidades resultantes da realidade social [...] incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários».¹¹⁸

É visível, pois, tendo em conta que dos sete objetivos apresentados para ensinar e fazer aprender a liberdade, quatro recorrem ao modelo religioso cristão e canalizam os ensinamentos como prescrições pastorais, que estão em causa os contornos do que é “facto religioso” e do que Régis Debray também defende, embora de forma transdisciplinar.

¹¹³ Otto Kuss, «Carta a los Corintios», in Alfredo Wikenhauser Y Otto Kuss, (dir.) *Comentario de Ratisbona al Nuevo Testamento*, VI, Biblioteca Herder, vol.97, Barcelona, 1976, 251.

¹¹⁴ Turrado, «Introducción a 1 Corintios», in *Biblia Comentada*, 1960–65, 372.

¹¹⁵ Turrado, «1 Corintios», in *Biblia Comentada*, 1960–65, 422.

¹¹⁶ Régis Debray, «Qu'est-ce qu'un fait religieux?», *Études* 2002/9 (Tome 397), 173.

¹¹⁷ Debray, «Qu'est-ce qu'un fait religieux?», 169-180.

¹¹⁸ Lei nº46/86 de 14 de outubro, *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Artigo nº2, 4.

2.4. PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO DA UL

Face ao que vem sendo exposto e tendo sempre em conta que a intencionalidade curricular deve ser inclusiva, perante a crescente diversidade e multiculturalidade que caracteriza o público escolar, é compreensível que, numa iniciativa proativa e prospetiva, usemos apresentar uma proposta de reformulação da UL em questão, começando pela revisão das Metas, que passariam a ser grandes finalidades do processo ensino-aprendizagem, passando pela redefinição dos objetivos e, por último, pela clarificação concetual e curricular dos conteúdos. A tentativa é simplificar, para tornar mais pertinente e eficaz o estudo deste tema e a construção do desenvolvimento pessoal no que ao entendimento do que é a Liberdade diz respeito. «Pretendem-se melhorias na aprendizagem tendo em conta a questão curricular original: «Ensinar e aprender o quê? Porquê e para quê?»¹¹⁹

Vejamos, então, a abordagem que se propõe ser possível fazer na escola sobre *A Liberdade*, partindo da experiência humana, passando por um aprofundamento teórico e acabando no momento da valorização e da mobilização do aprendido:

Metas curriculares

- Identificar o contributo do fundamento religioso da moral cristã para o exercício de uma liberdade responsável e consciente
- Confrontar a proposta do agir ético cristão com outras visões de liberdade, em situações vitais do quotidiano
- Valorizar o diálogo [nivelado] entre a cultura e a fé católica [ao nível da conceção e do exercício da(s) liberdade(s)]

Objetivos

Conteúdos

1. Descobrir consequências que decorrem de situações em que a liberdade está em risco

- Riscos para liberdade: a prisão, a ditadura, a guerra, a pobreza, as manipulações, a propaganda, a publicidade, a comunicação social, os fundamentalismos, as dependências, os poderes instituídos
- Consequências da privação da liberdade:
 - Perda da dignidade (de humanidade...), da autonomia, de direitos fundamentais, de responsabilidade...

¹¹⁹ M.C. Roldão, «Currículo enquanto conhecimento necessário – Eixos para uma discussão», 127.

2. Perceber os vários conceitos de liberdade e os tipos
- de liberdade que existem
- Conceito(s) de liberdade:
 - entitativa – constitutiva do ser humano
 - eletiva – o exercício constante das escolhas (o livre-arbítrio)
 - a liberdade como autodeterminação, como escolha incondicionada, como exercício de vontade (escolher, decidir e agir) em função de um referencial ético-existencial, ou religioso, ou político, sem condicionalismos, obstáculos, com vista à realização pessoal
 - Tipos de liberdades:
 - liberdade física – Condição de não estar preso fisicamente;
 - liberdade de escolha (livre-arbítrio) – Direito de um indivíduo proceder conforme lhe pareça, desde que esse direito não vá contra o direito de outrem e esteja dentro dos limites da lei;
 - liberdade de consciência – Direito de se reger pelas suas normas intrínsecas;
 - liberdade de expressão – Direito de poder dizer o que se pensa;
 - liberdade religiosa – Direito de professar uma religião;
3. Correlacionar liberdade, responsabilidade e autonomia
- A dignidade da pessoa humana
 - A relação de complementaridade e vinculação entre Liberdade/responsabilidade (vinculada à heteronomia)/ autonomia
 - a ação livre implica autonomia e responsabilidade
 - a responsabilidade é a capacidade e a obrigação de responder ou prestar contas pelos seus atos e efeitos – está correlacionada com a heteronomia – conjunto de regras sociais sob as quais devemos viver no respeito pelo outro
 - a autonomia é constituída pelas normas inscritas na consciência da pessoa que a orientam.
4. Reconhecer o contributo da religião católica para a construção do conceito de liberdade
- Visão cristã sobre a liberdade e sua importância na defesa da dignidade humana:
 - no AT: uma história de liberdade e de libertação: a liberdade está relacionada 1º com a não submissão do povo judeu ao povo egípcio, 2º com a aceitação livre por parte de Abraão da aliança com Deus.
 - no NT: a liberdade para a felicidade = realização como pessoa /a liberdade como um direito inalienável/ liberdade relacionada com a não submissão ao pecado.
5. Agir de forma responsável na promoção da liberdade, como forma de respeito pela dignidade humana e como forma de realização pessoal
- Dimensões em que a ação responsável é exercício de liberdade amadurecida:
 - ações pessoais conscientes que podem ser levadas a cabo na defesa de todas as liberdades,
 - no exercício dos direitos de todos,
 - no cumprimento responsável dos deveres,
 - no exercício duma cidadania democrática,
 - na participação em ações de voluntariado,
 - na participação na vida escolar, social e política...

A título de exemplo de recursos a usar nas estratégias /atividades /tarefas para a fase do aprofundamento teórico e com base no pensamento cristão, arriscamos listar também um conjunto de perícopes bíblicas que poderão ser usadas para a exemplificação dos vários âmbitos de liberdade. Estas, no entanto, deverão ser previamente sujeitas a um estudo hermenêutico e a uma contextualização pedagógico-didática, trabalho que não poderá ser abordado nos limites deste relatório.

Gen 3	A história da liberdade de Adão e Eva
Gen 37	A liberdade de não vender o irmão
Gen 39	A tentação de José
Gen 42- 45	A ação de José para com os irmãos
Ex 1	A matança dos primogénitos dos hebreus por parte do Faraó
Ex 2	O nascimento de Moisés
Ex 2,11	O assassinio por parte de Moisés
Ex 5	A decisão do Faraó de não libertar o povo hebreu
Ex 14	A libertação do Egipto
Ex 22	As leis sobre os servos
Dt 5	O decálogo
Dt 17	A liberdade limitada do rei
Js 2	Raab
Jz 16	Sansão e Dalila
1 Sm 16	A escolha livre de David
1 Sm 24	David livremente não mata Saúl
2 Sm 11	Betsabé
1 Rs 3	A sabedoria de Salomão
Tb	Livro de Tobias
Jdt 5, 7	A ação livre de Judite
Est 4	A ação libertadora de Ester
Job 2	A decisão livre de não desdizer a Deus
Jer 26	O julgamento de Jeremias
Jer 34,7ss	A violação da liberdade contra os escravos
2 Mac 7	Os mártires hebreus
Dan 6	Daniel na cova dos leões
Mt 2	Os Magos tomam caminho diferente do pretendido por Herodes

Mt 4	As tentações de Jesus, desafio à liberdade
Mt 14	O martírio de João Baptista
Mt 27	O processo de Jesus
Mc 10,17	O jovem rico: liberdade face às coisas
Act 22	Paulo recorre a Roma como cidadão romano livre

Para terminar, insiste-se na ideia de que urge uma reformulação programática, uma mudança de paradigma em relação aos fundamentos pedagógicos e epistemológicos, que privilegie uma leitura do currículo que capture o seu significado social e político essencial,¹²⁰ no que à liberdade diz respeito. E que defina claramente a intencionalidade curricular dos objetivos, assim como a identidade confessional, para que os alunos tenham conhecimento do contributo que o Cristianismo deu para a questão da liberdade. Seria importante, neste sentido, partir da mensagem bíblica sobre a liberdade e estruturá-la didaticamente para servir de eixo de aprendizagem. Acrescenta-se, ainda, que seria igualmente educativo dialogar, no respeito, com as mensagens que as outras grandes religiões do mundo veiculam para a liberdade, no sentido de as dar a conhecer para levar a compreender e a respeitar, indo ao encontro do que os *Princípios Orientadores de Toledo* promovem: o conhecimento acerca das religiões, das visões que se tem do mundo e do ser humano é algo positivo e pode servir para reduzir mal-entendidos e estereótipos e discriminações e pode ser um grande passo para humanizar o mundo.¹²¹ Adequar paradigmas é uma urgência, face à base da realidade rica em conflitos que se vive no presente.

¹²⁰ Cf. M.C. Roldão, «Currículo enquanto conhecimento necessário – Eixos para uma discussão», 126.

¹²¹ Cf. ODIHR da OSCE, *Princípios orientadores de Toledo sobre la enseñanza acerca de religiones y creencias en las escuelas públicas*, OSCE/ODIHR, Varsóvia, 2008, 13.

BALANÇO CRÍTICO DO DESEMPENHO

Numa operação, aparentemente contabilística, far-se-á agora no balanço do caminho percorrido, a pesagem daquilo que se ganhou neste processo da PES, daquilo que se aprendeu e se pôs em prática e daquilo que se revelou ainda pouco positivo, por outras palavras, das arestas que ainda há por limar.

A PES obrigou-nos a pensar de forma diferente em nós professores e na forma como estamos a educar as crianças e os jovens e como estamos a gerir a qualidade da educação. Pudemos compreender quão obrigatório é humanizar o ensino e a transmissão do conhecimento, no contexto social em que vivemos que considera a educação um serviço prestado ao mundo económico, sendo, por isso, primordial humanizar o professor e a escola, para que possa ensinar sobre a natureza da capacidade humana e da realização pessoal. É fundamental que aquilo que se ensinou e se fez aprender sobre a liberdade se tenha revelado ou venha a revelar ao nível dos comportamentos e das atitudes quotidianas, para que amanhã não tenhamos na escola, e depois na sociedade, meninos e meninas, homens e mulheres, violentos e malsucedidos. Para isso, pretendemos desinstalar o equívoco de que as aulas da disciplina de EMRC assentam na pedagogia do divertimento e do entretém e tentámos dar intencionalidade e rigor às estratégias desenvolvidas, promovendo a cultura da disciplina, do trabalho e do esforço. A promoção da liberdade numa perspetiva individualista está instalada e mostrou-se necessário desinstalá-la. Pensamos ter contribuído para abrir a porta nesse caminho para os alunos que frequentaram esta UL. Vimos a semente começar a germinar, numa simples resposta que lemos de uma aluna que confessava que afinal tinha uma ideia errada do que é a liberdade.

Consideramos ter aprendido muito, no decorrer da PES, apesar do percurso profissional subjacente ser também na área da docência e da educação. Aprendemos que a cultura religiosa, passível de ser ensinada e aprendida na disciplina de EMRC, aborda valores e saberes fundamentais à formação do indivíduo e a uma nova inteligibilidade do mundo. Aprendemos a ler, refletir e analisar o *Programa de EMRC* em vigor, para identificar quando não é tida em conta a identidade da disciplina, na relação de distinção e complementaridade com a Catequese e com a PE e quando o ensino não está a ser inclusivo. Aprendemos que é urgente passar do discurso, defendido por exemplo pela CEP, à prática e distinguir de maneira clara a disciplina de EMRC da Catequese, para que mais alunos a queiram frequentar, pelo espaço de reflexão que promove, contribuindo para a formação da livre consciência, da livre tomada de decisão, da livre mundividência do aluno. Aprendemos que

o perfil do professor de EMRC deve ser de um profissional da educação, que apesar de uma formação católica, deve mostrar-se imparcial relativamente à questão religiosa, para não prescrever aprendizagens, mas sim fazê-las desabrochar livremente, sem moldes, apenas com linhas de conhecimento e desafios reflexivos e analíticos. Aprendemos a desconstruir para replanificar diferente e melhor, tendo em conta os domínios cognitivo, atitudinal e procedimental. Aprendemos a reformular objetivos, a “vestir” conteúdos e a definir estratégias, à luz do método existencial-hermenêutico e com intencionalidade educativa como exige a EMRC. Aprendemos que avaliar é atribuir valor, para ajudar a aprender, corrigir e aprofundar aprendizagens. Aprendemos a não ter medo de arriscar, a trabalhar com persistência, acreditando que é a saltar a pedra ou a contorná-la que se faz o caminho, porque queremos ser bons profissionais.

Comparando a fase inicial com a parte terminal do processo, verificámos que a gestão do tempo não favorece o desenvolvimento de todos os conteúdos apresentados no programa. Nesse sentido, a reestruturação da UL que foi apresentada no capítulo anterior teve de focar-se, dando mais atenção às AE definidas para a disciplina e para este ano de escolaridade. Comprovámos que é impraticável abarcar a amplitude do que a liberdade toca e por isso, deixámos para desenvolver em anos que se seguem, quando os alunos já apresentam uma capacidade de metacognição mais desenvolvida, a questão da consciência moral, do juízo crítico e do discernimento, apesar da abordagem teórica ter sido desenvolvida. No mesmo sentido, o conteúdo que diz respeito à relação liberdade moral/ licitude, que decidimos acrescentar quando definimos a gestão do currículo, não teve lugar/tempo na nova reformulação programática da UL, uma vez que a análise das situações problemáticas exemplificadas chamaria à ação a consciência moral dos discentes. Para ensinar e fazer aprender este conteúdo, segundo o método existencial-hermenêutico precisaríamos de mais tempos letivos, de que não dispusemos.

Consideramos que trabalhámos para este resultado e, por isso, estamos contentes. Ansiosos, porém, pelo terreno que se avizinha para a lavoura. Estamos gratos por termos tido a oportunidade de aprender a usar as lentes certas para o discernimento necessário a um projeto consciente do que é ser um “bom” professor de EMRC, que também acaba sendo um educador para os valores morais. No entanto, sentimos uma lacuna em termos de formação relativa à perspetiva das outras religiões do mundo sobre a liberdade, em particular, para podermos confrontar de forma bem fundamentada com a proposta do agir ético cristão. O estudo do fenómeno religioso na escola pública dever-se-á promover numa perspetiva comparativa, multidisciplinar e enriquecedora, para responder à escola da pluralidade pós-

-moderna, que apela a valores de proximidade e de respeito pelo outro. Uma das condições para a liberdade, para a paz e para a defesa dos Direitos Humanos é o conhecimento das religiões. Régis Debray considera que a escola tem o dever de aprofundar a inteligência reflexiva e crítica dos jovens, lutando contra o analfabetismo religioso e, conseqüentemente, cultural.¹²² Acredita-se que seja pressuposto mais ainda: a transcendência do individualismo, das culturas e das próprias religiões.

Não há «porta estreita, caminho espinhoso»¹²³ que não seja transposto por uma boa dose de criatividade, ousadia e trabalho de equipa. Esperamos que este relatório possa ser uma ajuda para melhor refletirmos sobre a educação que queremos e que merecemos, onde a aprendizagem seja o núcleo constitutivo.

¹²² Cf. Régis Debray, « Qu'est-ce qu'un fait religieux? », *Études* 2002/9 (Tome 397), 169-180.

¹²³ Perrenoud, «Diferenciação do ensino: resistências, lutos e paradoxos», 9.

BIBLIOGRAFIA

I – Fontes

BÍBLIA SAGRADA, Difusora Bíblica; Lisboa/Fátima; 4ª edição; 2002.

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, Lei 46/86, de 14 de outubro – LBSE, *in DR*, 1.ª Série, N.º 237, 14 de outubro de 1986.

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, Segunda alteração à LBSE, *in DR*, Série I, N.º 166 de 30 de agosto de 2005; Lei n.º 49/2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, *LBSE: balanço e prospetiva – Volume I*, Coleção: Seminários e Colóquios, Lisboa, julho de 2017.

DIREÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO – *Aprendizagens Essenciais/Articulação com o perfil dos alunos - 8.º ano | 3.º ciclo do ensino básico - Educação Moral e Religiosa Católica*

FUNDAÇÃO SNEC, Manual do Aluno - Educação Moral e Religiosa Católica, 8º ano do Ensino Básico, *Quero Descobrir* - Lisboa, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, DL n.º 70/2013, *in DR* n.º 99/2013, Série I de 2013.

_____, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, despacho n.º 6478/2017, *in DR* N.º 143/2017, Série II de 26 de julho de 2017.

SNEC (Coord.), *Programa de EMRC – Finalidades, metas, objetivos e conteúdos*. Lisboa, 2014.

II – Documentos do Magistério

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, Carta Pastoral: *A Escola em Portugal – Educação Integral da Pessoa*, Lisboa, 2008. Disponível em: <http://www.conferenciaepiscopal.pt>.

_____, *Educação Moral e Religiosa Católica — Um valioso contributo para afirmação da personalidade* (2006). Disponível em: www.agencia.ecclesia.pt.

_____, Nota Pastoral: *Crise de Sociedade, Crise de Civilização*, nº1, Fátima, 2001. Disponível em: <http://www.conferenciaepiscopal.pt>.

CONGREGAÇÃO PARA A DOCTRINA DA FÉ, Instrução *Libertatis Conscientia* sobre a liberdade cristã e a libertação (22.3.1986). Disponível em: <http://www.vatican.va>.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA (1977). *A escola católica. Ensino Religioso Escolar Católico e Catequese*. Disponível em: www.snec-portugal.com.

_____, (1988). *Dimensão religiosa da educação na escola católica*. Disponível em: www.snec-portugal.com.

FRANCISCO, PAPA, Exortação Apostólica Pós-sinodal *Amoris Laetitia*, Vaticano: (2016) Libreria Editrice Vaticana. Disponível em: <http://w2.vatican.va>

IGREJA CATÓLICA, *Catecismo da Igreja Católica*, 2ª ed. Gráfica de Coimbra, cop. 1999.

_____, Concílio do Vaticano, 2, 1962-1965 - *Concílio ecuménico Vaticano II, Documentos Conciliares: Constituições, Decretos, Declarações*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 1998.

JOÃO PAULO II, PAPA, (1978 – 2005) - Carta encíclica *Veritatis Splendor*, Vaticano: (1993) Libreria Editrice Vaticana. Disponível em: <http://w2.vatican.va>

SNEC, *Enquadramento* (da disciplina de EMRC). Disponível em: <http://www.educris.com/v2/94-enquadramento>.

_____, *Ser Professor de EMRC*. Disponível em: <http://www.educris.com>

III – Estudos

AGOSTINHO, *O livre arbítrio*, Braga, Faculdade de Filosofia, 1986.

BARROSO, João, «Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola», Coleção *Cadernos de Organização e Gestão Curricular*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

BEEKES, Ribert et Lucien Van Beek, (co-aut.), «Eleutheros», *Etymological dictionary of Greek*, - Leiden: Brill, 2010. - 2 vol., 408.

BOFF, Leonardo, *A Águia e a Galinha – Uma metáfora da vida humana*, Lisboa, 1997, Multinova S.A.

BONNARD Pierre, «L'Évangile selon Saint Mathieu», in *Commentaire du nouveau Testament I*, Labor et Fides, Genève, 2002.

BOVON, François, *L'Évangile selon Saint Luc 15,1 – 19,27*, Genève: Labor et Fides, Genève, 2001, Vol. 3.

COUTINHO, Vítor, «Consciência e Liberdade à luz da doutrina do Concílio Vaticano II» in *Didaskalia XLII* (2012) 2, UCP, Lisboa, 145-163.

CUNHA, Pedro D'Orey da – *Ética e Educação - A Relação Pedagógica*, Universidade Católica Editora, Lisboa, 1996.

DEBRAY, Régis, «Qu'est-ce qu'un fait religieux?», *Études* 2002/9 (Tome 397), 169-180.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor, *Os Irmãos Karamázov*, 1ª e 2ª Partes – Vol I. Trad. Nina Guerra e Filipe Guerra, Editorial Presença, Lisboa, 2002.

FERNÁNDEZ, Aurelio, *Compendio de Teología Moral*, Ed. Palabra, S.A, Madrid,1995.

FÍLON DE ALEXANDRIA, *Quod omnis probus liber sit*, introdução, tradução e notas por Madelaine Petit. - Paris: Cerf, 1974.

FLÁVIO JOSEFO, *Les Antiquités Juives*, vol. I, Livros I a III, texto, tradução e notas por Étienne Nodet, Les Edition du Cerf, Paris, 1990.

FLECHA ANDRÉS, José Román, *Teología Moral Fundamental*, Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid, 2001.

FOCANT, Camille, «La Christologie de Mathieu à la Croisés des Chemins», in *The Gospel of Mattheu at the Crossroads of early Christianity*, editado por Donald Senior, Leuven: Peeters – XXVIII, 2011, 74-97.

GASPAR, I, & ROLDÃO, M.C., «Elementos de desenvolvimento curricular», Lisboa: Universidade Aberta – 385, 2007.

GENUYT, François, *L'Épître aux Romain: l'instauration du sujet: lecture sémiotique*, Paris, Les Editions du Cerf, 2008.

GREGÓRIO DE NISSA, «Cantica Canticorum», in *La Création de l'Homme*, introduzido e traduzido por Jean Laplace, notas de Jean Daniélou. - Paris: Cerf, 2003.

GUILLET, Jacques, «Liberté, Libération - L'Écriture », in Marcel Villier, (dir) «et al», *DSp*, vol. IX, 1976, 793-809.

JONES, F. Santley, «Freedom», *ABD*, Vol. 2: D-G. – XXXV - New York: Doubleday, 1992, 855-858.

KANT, Immanuel, *Crítica da Faculdade do Juízo*, introdução de António Marques, traduzido e com notas de António Marques e Valério Rohden - Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, imp. 1998.

KARDEC, Allan, *O Livro dos Espíritos* – traduzido por José da Costa Brites e Maria da Conceição Brites, Luz da Razão Editora, 2ª edição, abril de 2017.

KUSS, Otto, «Carta a los Romanos», in WIKENHAUSER, Alfredo Y KUSS, Otto (dir.) *Comentario de Ratisbona al Nuevo Testamento*, VI, Biblioteca Herder, vol.97, Barcelona, 1976, 87-121.

_____, «Carta a los Corintios», in WIKENHAUSER, Alfredo Y KUSS, Otto (dir.) *Comentario de Ratisbona al Nuevo Testamento*, VI, Biblioteca Herder, vol.97, Barcelona, 1976, 220-252.

_____, «Carta a los Gálatas», in WIKENHAUSER, Alfredo Y KUSS, Otto (dir.) *Comentario de Ratisbona al Nuevo Testamento*, VI, Biblioteca Herder, vol.97, Barcelona, 1976, 436-439.

LOCKYER, Herbert, *Todas as parábolas da bíblia*. Vida, 1999.

LONGENECKER, Richard N., *The Challenge of Jesus' Parables*. Grand Rapids: Eerdmans, 2000.

MONDIN, Battista, *Antropologia Teológica - História – Problemas – Perspetivas*, 2ª ed. - São Paulo: Paulinas, cop. 1984.

MORA, José Ferrater, «Liberdade», *Dicionário de Filosofia*, Publicações Dom Quixote. Lisboa. 1978, p.164-169.

MORI, Geraldo de, «2. O Ponto de partida da Antropologia Teológica: a visão crítica do ser humano», *Antropologia Teológica/2017*, Departamento de Teologia, Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia, Belo Horizonte, MG.

MUNICÍPIO DE V. N. GAIA - *Plano Diretor Municipal de Gaia, Relatório 2.2 - Atividades Económicas*, 2005.

PACHECO, J.A., G. L. MENDES, F. SEABRA, & I. C. VIANA (Orgs.), *Currículo, Inclusão e Educação Escolar*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2017.

PACOMIO, Luciano «et al.», «Libertad», *Diccionario Teológico Enciclopédico*, p.451.

PERRENOUD, «Diferenciação do ensino: resistências, lutos e paradoxos» - Texto de uma intervenção no contexto da Université d'Été: "Différentiation pédagogique. Bilanet perspectives", Lyon, 7-12 de julho de 1991. Publicado em *Cahiers Pédagogiques*. 1992, 306, 49-55.

PIAGET, Jean 1896-1980, *Seis Estudos de Psicologia*, (trad.) Nina Constante Pereira - Alfragide: Texto, 2010.

PITTA, António, *Dispositione e Messaggio della Letter ai Galati*, Roma, 1992.

POUSSET, Édouard, « Liberté, Liberation – I. Aproche Anthropologique», in Marcel Villier, (dir) «et al», *DSp*, Paris: Beauchesne, vol. IX, 1976, 780–793.

ODIHR da OSCE, *Principios orientadores de Toledo sobre la enseñanza acerca de religiones y creencias en las escuelas públicas*, OSCE/ODIHR, Varsóvia, 2008.

ORIGÈNES, *Sur le libre arbitre*, Paris: Cerf, 1976.

ROLDÃO, M. C., «Que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada», *Revista da ESES*, 1, nova série, 1998, 79-88.

SABOURIN, Léopold S.J.- *L'Évangile de Luc – introduction et commentaire*, Edtrice Pontificia Università Gregoriana, Roma, 1992.

SARTRE, Jean-Paul e FERREIRA Vergílio, 1905-1980, *O existencialismo é um humanismo*. Lisboa: Bertrand, 2004.

SILVA, Rafael, «O uso dos textos sagrados em ensino religioso, algumas notas para não cair no discurso doutrinário», in *Revista Lusófona de Ciência das Religiões – Ano VI*, 2007, 125.

SPINOZA, *Ética*, [tradução de Tomaz Tadeu] - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TOMÁS DE AQUINO, *Princípios da Natureza*, traduzido, com introdução e comentários de Ramiro Délio Borges de Meneses. - Porto: Porto Editora, cop. 2001.

_____, «O Livre-arbítrio», *Questões Disputadas sobre a Verdade- Questão 24*, traduzido, editado e com notas de Paulo Faitanin e Bernardo Veiga, São Paulo: EDIPRO, 2015.

TRIGUEIROS SJ, António Júlio, «Educar para a Liberdade», *Brotéria: Cristianismo e cultura*, 2017, Vol. 185, Número 2-3, 223-227.

TURRADO, Lorenzo, «Epistola a los Galatas», in *Biblia Comentada*, Madrid: La Editorial Católica, 1960–65, vol. VI: «Hechos de los Apóstoles y Epístolas paulinas», 504-508 e 550.

_____, «Epistola a los romanos», in *Biblia Comentada*, 1960-65, 251-257 e 301-303.

_____, «Introducción a 1 Coríntios», in *Biblia Comentada*, 1960-65, 370-372 e 420-423.

TUYA, Manuel, «Evangélio de San Mateo», in *Biblia Comentada*, vol. V: «Evangélios». Madrid: La Editorial Católica, 1960-64, 156-160.

VAAN, Michiel de, «liber», *Etymological Dictionary of Latin and the Other Italic Languages* - Leiden: Brill, 2008. - XIII, 338.

III – Webgrafia

ASSIS, Maristela Patrícia de, «Um olhar cristão da liberdade numa perspectiva multicultural», *Revista da Abordagem gestaltáltica*, Goiânia, v.14, n.1, p.98-101, jun. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org>

BALDAIA; António, «Um Homem do Porto que Viveu muito Douro e algum Oriente - Entrevista a José Maria Cabral Ferreira», in *A Página da Educação* ONLINE. Disponível em: <https://www.apagina.pt>

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2008-2020. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org>

FINO, Carlos, «Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas», in *Revista Portuguesa de Educação*, vol.14, nº2, p.7. Disponível em: <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/799/1/Fino%207.pdf>.

INÁCIO DE LOIOLA, *Exercícios Espirituais*. Disponível em: <http://www.raggionline.com/saggi/scritti/pt/exercicios.pdf>

MARTINS, Guilherme d'Oliveira et al., *Perfil dos alunos para o século XXI*. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

PEREIRA, Clarice Simão, «A contribuição de Michael Young para o currículo», *Educere*, XIII Congresso Nacional de Educação, «Formação de Professores: contextos, sentidos e práticas». Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26827_13912.pdf

RABELLO, E.T. e PASSOS, J. S, «Vygotsky e o desenvolvimento humano». Disponível em: <http://www.josesilveira.com>