



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

FACULDADE DE TEOLOGIA

Instituto Universitário de Ciências Religiosas

MESTRADO EM CIÊNCIAS RELIGIOSAS

Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica

CARLA MARIA JESUS PEREIRA

O sentido da vida

Uma abordagem da Unidade Lectiva 6 do Ensino Secundário a partir de modelos de ensino cooperativo

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

sob orientação de:

Prof^a. Mestre Cristina de Sá Carvalho

Prof. Doutor Domingos Terra

Lisboa

2011

Introdução

O relatório de Prática de Ensino Supervisionada, que agora apresento, é produto da reflexão sobre a minha actividade de leccionação da Unidade Lectiva 6 do Ensino Secundário, no ano lectivo 2010/11, com vista a concluir não só a minha formação inicial como docente de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC), mas também a aperfeiçoar-me na arte de ensinar.

Subjacente à realização deste relatório está um desiderato (pessoal) de encontrar respostas fundamentadas para inquietações que fui detectando, em anos anteriores de serviço docente. Uma dessas inquietações relaciona-se com a necessidade de clarificar, perante toda a sociedade, o contributo que a disciplina de EMRC oferece ao sistema educativo português a fim de que este alcance a sua meta: formar cidadãos capazes de se integrarem na comunidade e de se empenharem na sua transformação¹.

O contributo da EMRC para a educação da cidadania não passa apenas por educar os alunos para a convivência saudável de todas as religiões, mas vai mais além, uma vez que o cristianismo é uma mensagem universal assente na dignidade e na valorização da pessoa em todas as suas dimensões e situações. A fé cristã está em relação com a sociedade em geral. Os cristãos, na sua vida quotidiana, dão testemunho do amor de Deus, que habita neles, levando esse amor aos outros, vivendo em comunhão entre os homens e entre estes e Deus. Este oceano de amor que toca os cristãos leva-os a querer construir uma sociedade justa, fraterna, solidária em que todos são responsáveis, por tudo e por todos, vivendo, assim, em cooperação e plena comunhão.

Em EMRC, procura-se desenvolver competências através de metodologias didáctico-pedagógicas que facilitem o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, os motivem, permanentemente, e desencadeiem «no espírito e no coração dos educandos um movimento interior que favoreça o desabrochar das próprias qualidades, desperte o desejo de aperfeiçoamento e correcção pessoal»², de modo que, também, pela experiência de aprendizagem, cada aluno possa realizar a sua “experiência transcendental”, abrindo-se ao mistério do infinito e acolhendo-o em si. A EMRC contribui para formar pessoas que compreendem que o sentido da vida é a comunhão fraterna e a solidariedade. Procura que os alunos percebam que o amor a Deus fá-los ser

¹ Cf. Com LBSE (na versão da Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto), artigo 2.º.

² Conferência Episcopal Portuguesa (2002), *Educação: Direito e dever – missão nobre ao serviço de todos – carta pastoral*. Lisboa: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa. [Consult. 24/06/2011] Disponível em www.emrcdigital.com

cidadãos responsáveis pelo bem comum, pela defesa da pessoa humana (em qualquer parte do mundo) e dos valores ético-cristãos. É a relação entre a EMRC e a educação para a cidadania (meta do sistema educativo português) que pretendo clarificar neste relatório, contribuindo para a revitalização da disciplina de EMRC e, através desta, para a melhoria da vida nas escolas e da qualidade da educação e da formação dada aos alunos.

Neste sentido, proponho-me abordar a Unidade Lectiva 6 do ensino secundário - “Um sentido para a vida” - utilizando uma metodologia pertinente e coerente quer com as competências específicas e conteúdos da respectiva Unidade, quer com as competências da educação para a cidadania. Com isto, procurarei demonstrar que a leccionação desta Unidade de EMRC contribui para a formação de pessoas capazes de se relacionarem harmoniosamente consigo, com os outros e com Deus, permitindo que descubram, pela sua experiência, que a sociedade solidária só se alcança «quando o bem-estar de um ser humano de outro sexo, raça, religião ou crença política a dez mil milhas de nós for tão valioso como o do nosso irmão ou vizinho»³.

Na sequência destas considerações, passo a apresentar a estrutura do presente trabalho: no primeiro capítulo, aprofunda-se o contributo da EMRC, com a sua identidade específica, para a educação da cidadania. No segundo capítulo, reflecte-se sobre os conteúdos da Unidade Lectiva “Um sentido para a vida”, salientando a solidariedade ancorada em Deus como um sentido para a vida, visto que o ser humano só se realiza quando se dá aos outros em gestos de amor, verdadeiros testemunhos de caridade que levam à formação de comunidades fraternas. No terceiro capítulo, mostra-se que estas comunidades se podem construir na escola, através de metodologias de ensino cooperativo, nas quais os alunos percebem que só há sucesso individual se houver sucesso grupal. Por fim, no quarto e último capítulo, demonstra-se como foi possível numa turma do 10.º ano de EMRC construir-se uma comunidade de aprendizagem solidária, regida pelo princípio da cooperação e alicerçada na caridade.

³ Carl Sagan citado em AAVV (2010), *Horizontes de Esperança*. Lisboa: SNEC, p. 32.

Capítulo 1: EMRC e a Educação para a Cidadania

«A EMRC contribui para formar bons cidadãos, isto é, pessoas que, desde as primeiras idades, conhecem, respeitam e defendem os direitos e deveres próprios e dos outros; aprendem a dialogar sobre o fundamento sólido da boa convivência.»

Juan Souto Coelho

Educação

A educação é um permanente processo de aperfeiçoamento, um meio privilegiado para a inserção activa e a integração plena do ser humano na sociedade. É «a tarefa nobre de motivar para a construção da responsabilidade, em prática progressiva da liberdade, guiada por valores que se tornam convicções, resultando em reconhecimento e gosto de si próprio, em reconhecimento dos outros e em vontade de articulação social alegre e empenhada»⁴.

A educação escolar não é indiferente às transformações da sociedade, as quais se reflectem no currículo e nas políticas educativas. Como a escola se faz com pessoas (professores, alunos, funcionários, encarregados de educação) é necessário que todos saibam reflectir acerca da sua prática educativa e que, a partir da reflexão crítica e sistemática, saibam inovar, desprender-se do passado e proporcionar aos alunos as competências e os instrumentos conducentes ao desenvolvimento de capacidades que os preparem para a vida futura. Assim, os alunos, futuros cidadãos, contribuirão para a construção de uma sociedade melhor, sendo pessoas livres e cidadãos de plenos direitos e deveres.

A escola enfrenta, actualmente, novos desafios na tarefa de educar. Perante as constantes mudanças da sociedade em que vivemos, especialmente no que concerne às tecnologias, é necessário que a escola do século XXI tenha professores criativos e inovadores que saibam transformar a informação em conhecimento e sabedoria e percebam que a mudança é uma oportunidade de crescimento e de inovação. É preciso que os professores sejam capazes de adaptar a escola à aldeia global em que vivemos e onde afluem os novos ritmos económicos, sociais, tecnológicos, culturais e religiosos. Perante isto, o desafio dos professores é grande: organizar a escola para o futuro em que os alunos vão viver e desenvolver neles o espírito crítico para discernirem o que querem fazer no seu tempo de existência.

Neste estudo, entende-se educação no seu sentido etimológico: *educo, as, are* - criar, alimentar, ter cuidado com, cuidar de; *educo, is, ere* - conduzir para fora, tirar, extrair.

⁴ Conferência Episcopal Portuguesa (2002), *Educação: Direito e dever – missão nobre ao serviço de todos – carta pastoral*. Lisboa: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa. [Consult. 24/06/2011] Disponível em www.emrcdigital.com

Estes significados remetem-nos, sempre, para a dimensão interpessoal da educação uma vez que se trata de educar pessoas⁵, promovendo e inculcando valores.

Esta dimensão interpessoal lembra-nos que a meta principal da educação é preparar os seres humanos para viverem uns com os outros em comunidades que se regem por leis, não só cívicas e jurídicas, mas também morais, de modo a que as pessoas consigam articular os seus interesses individuais com os do colectivo, trabalhando em prol do bem comum.

A EMRC

A disciplina de EMRC educa para os valores necessários à vida em sociedade na perspectiva cristã. Esta educação escolar para os valores cristãos é legítima porque não há educação sem valores. A escola, como agente socializador que é, surge como o lugar indicado para se aprender os valores que devem nortear o comportamento e as atitudes das pessoas, para que saibam viver em comunidade, respeitando as diferenças de cada um e valorizando todas as pessoas.

De referir que hoje em dia, a educação para os valores está bem presente na escola, de modo explícito na educação para a cidadania (note-se que apesar desta não ser uma disciplina autónoma, é uma área transversal do currículo do sistema educativo português). Ora, nesta dimensão da educação para a cidadania, a escola não pode ignorar a dimensão espiritual na formação integral da pessoa humana. Daí a presença da disciplina opcional de EMRC, na escola, para, em diálogo com a cultura, acrescentar aos valores de bem, de belo e de bom, valores cristãos e humanistas. Esta missão da EMRC suscita a necessidade de clarificar correctamente o modo como pode a disciplina, sem perder a sua própria identidade (competências específicas, conteúdos, critérios de avaliação) contribuir para a formação de cidadãos activos e responsáveis.

A identidade de EMRC

A escola não é só a transmissão de saberes. É o espaço onde se cultivam as faculdades intelectuais, morais, criativas e estéticas do aluno; é onde este recebe informação científica e uma chave de leitura para a vida humana e para o mundo, devendo essa chave de leitura ser, também, religiosa (já que esta é uma dimensão

⁵ Aliás, só as pessoas são alvo de um processo de educação como nota Kant «O Homem não pode tornar-se Homem sem ser pela educação» (citado em Dias, J. M. Barros, (2004), *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Aberta, p. 145)

específica do ser humano e, como tal, necessária na escola que visa a formação integral da pessoa⁶).

A presença de uma visão cristã e católica do mundo, na escola, proporciona, aos alunos, o diálogo da fé com a cultura levando-os a compreender que as duas não são opostas, pelo contrário, complementam-se⁷. A escola é um local de discernimento onde ocorre o processo de maturação intelectual e psicológica dos alunos e é, também, o local propício para os conhecimentos racionais se irem confrontando com a fé, abrindo os indivíduos à transcendência, ao que não se vê com os olhos mas que nos interpela e às questões para as quais a razão não encontra, sozinha, resposta.

A disciplina de EMRC tem como tarefas específicas apresentar e transmitir a mensagem cristã em relação com o mundo e com a cultura, de modo a que os alunos compreendam que a fé se vive na realidade do quotidiano. A disciplina de EMRC contribui para que o sistema educativo alcance uma das suas metas: contribuir para que cada aluno construa a sua visão crítica e construtiva do mundo em que vive e tenha ferramentas para poder actuar nele de modo a contribuir para o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, para o progresso da humanidade.

A identidade de EMRC reside no facto desta disciplina se assumir «como uma chave de leitura para a vida humana e para o mundo, cujo ponto de partida será, necessariamente, Jesus Cristo e o Seu Evangelho (...) assumindo-se, também, como um dos referenciais possíveis e necessários à procura do sentido e do(s) significado(s) que o ser humano incessantemente procura»⁸. A disciplina de EMRC não se resume, apenas, à transmissão de saberes culturais, é, antes, o espaço onde se vive o que se aprende, sem que com isto se esteja a ir contra a liberdade religiosa, nem contra o Estado neutral. Com esta dimensão vivencial do que se aprende, assegura-se aquilo que se pretende com a educação, isto é, educar para a vida: aprender na escola a viver em sociedade, sabendo que, também, é nela que os crentes católicos testemunham a sua fé, vivendo de acordo com os valores do Evangelho e à maneira de Jesus Cristo.

⁶ É necessária uma perspectiva religiosa para não reduzir todos os saberes a uma determinada visão do homem e do sentido da vida que, para os alunos que não frequentam a disciplina de EMRC, é, apenas, baseada nos dados da ciência e da razão, dando supremacia à visão intelectual face a outras visões do mundo.

⁷ «A fé e a razão (*fides et ratio*) constituem como que as duas asas pelas quais o espírito humano se eleva para a contemplação da verdade» - João Paulo II (1998), *Fides et Ratio* [Consult. em 20/04/2011] Disponível em www.vatican.va

⁸ Milton, Jaime (2005), Interdisciplinaridade e Transversalidade em Educação Moral e Religiosa Católica in *Fórum de EMRC*. Lisboa: SNEC, p. 187.

A EMRC é uma forma escolar de evangelização, um serviço eclesial, que tem como objectivos: fomentar a experiência pessoal da realidade transcendente, levar os alunos a acolher o mistério como centro de vida e a testemunhar a experiência de fé.

Apesar desta particularidade, EMRC é uma disciplina com os elementos próprios de um acto educativo: professores e alunos intervêm no processo de ensino-aprendizagem com tarefas próprias; exige que o professor possua competências, científicas e pedagógicas, reconhecidas legalmente⁹. Tal como as restantes disciplinas do currículo, EMRC prepara o aluno para integrar uma cultura, num dado tempo histórico e espaço geográfico, identificar-se com ela e trabalhar para que essa cultura melhore em todos os seus campos (humanístico, tecnológico, científico, económico, ...). Todo este processo de ensino-aprendizagem da EMRC acontece na instituição “escola”, submetido às leis que são emanadas do Ministério da Educação e em igualdade de circunstâncias com as restantes disciplinas do currículo, apesar de opcional.

Como todas as restantes disciplinas, a actividade educativa de EMRC prende-se com planificação, calendarização, critérios de avaliação e princípios didácticos que lhe conferem um *corpus* com identidade pedagógica. Tal como todas as restantes disciplinas, não obstante ser opcional, contribui para a promoção e o desenvolvimento do espírito democrático, pluralista e respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem, com espírito crítico e criativo, o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva¹⁰.

Educar para a cidadania

A questão da educação para a cidadania no sistema educativo português surge na sequência do facto da História de Portugal ter mudado de curso em 1974 e a democracia, desde então em vigor, requerer cidadãos activos e interventivos no Estado.

Ora, se isto se passa na sociedade civil, a escola, como microcosmos social, também reflecte esta preocupação. Assim, com a reorganização do ensino básico em 2001¹¹ e a do secundário em 2004¹², verifica-se que a transversalidade da educação para a

⁹ A única diferença da disciplina de EMRC face às restantes disciplinas é o facto de o professor ser enviado por outra instituição que o selecciona de acordo com o perfil de professor pretendido para a leccionar.

¹⁰ Cf. Lei de Bases do Sistema Educativo Português.

¹¹ Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

¹² Decreto-Lei n.º 74/04, de 26 de Março.

cidadania passou a estar consagrada como um dos princípios orientadores do currículo. Notou-se a preocupação de que a reorganização da escola e as práticas pedagógicas desta promovam a construção da cidadania, uma vez que «uma escola promotora de educação para a cidadania é aquela que educa pelo exercício e pela vivência quotidiana de cidadania»¹³. Desta forma, é objectivo da escola inculcar nos alunos a vontade de intervenção activa na sociedade, levando-os a exercer o seu direito da participação na vida social e política.

O contributo da EMRC na Educação para a Cidadania

O objectivo de formar cidadãos empenhados na vida política e social, anteriormente abordado, também é defendido pela Igreja porque «o amor cristão move à denúncia, à proposta e ao compromisso de elaboração de projectos no campo cultural e social»¹⁴. Assim, a EMRC, sendo um serviço eclesial, está, também, ao serviço da educação para a cidadania, uma vez que ser cristão é estar plenamente integrado no mundo, em todas as realidades sociais como sejam o trabalho, a economia, a medicina, o ensino, a arte, etc. Em todas as realidades humanas, importa salvaguardar e defender a dignidade da pessoa humana, recolocando, continuamente, o primado do ser em detrimento do ter, denunciando os males praticados contra outros seres humanos e anunciando que é possível construir uma humanidade fraterna e solidária.

A disciplina de EMRC, com a reorganização do seu programa em 2007, faz eco da preocupação de formar cristãos empenhados na vida política e social: «enquanto educação para valores, pretende tornar possível uma integração efectiva dos nossos alunos na sociedade em que vivem e uma participação activa na sua construção e desenvolvimento, tendo em conta que numa concepção democrática das sociedades, o contributo de todos é essencial para a construção de um ambiente verdadeiramente promotor de realização pessoal, de entendimento e de cooperação»¹⁵.

Pelos conteúdos, competências e metodologias, a EMRC inculca, nos alunos, valores fundamentais a uma sociedade democrática como sejam a solidariedade, a justiça, a bondade, o amor, a colaboração, a cooperação, ao mesmo tempo que lhes proporciona

¹³ Santos, Maria Emília (2010), *Relatório educação para a Cidadania – proposta curricular para os 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação. [Consult. em 20/06/2011] Disponível em www.dgidec.min-edu.pt

¹⁴ Santa Sé (2004), *Compêndio da DSI*, n.º 6. [Consult. em 20/04/2011] Disponível em www.vatican.va. Este assunto é também focado no Catecismo da Igreja Católica nn. 1913-1915.

¹⁵ Secretariado Nacional da Educação Cristã (2007), *Programa de EMRC – Ensino Básico e Secundário*. Lisboa: SNEC, p. 23.

uma formação sólida para serem cidadãos de plenos direitos e deveres, valorizando o princípio da cooperação.

A disciplina de EMRC contribui para que a escola exclua actos de discriminação, de indiferença cultural, promovendo, pelo contrário, a aceitação de diferentes formas de expressão cultural e, por conseguinte, combatendo as desigualdades sociais que existem. Assim, contribui para a educação da cidadania, uma vez que esta se faz através da vivência da mesma, proporcionada quer dentro da escola (relações de diálogo e respeito mútuo, oportunidades de participação, ausência de discriminações,...), quer fora (visitas, intercâmbios, acções de voluntariado,...). Isto é o que a disciplina de EMRC tem vindo a fazer, desde há algum tempo, em muitas escolas, respeitando sempre a pluralidade de confissões e tradições religiosas.

A EMRC contribui para a educação da cidadania fomentando a solidariedade entre as pessoas e educando o desejo dos alunos, futuros cidadãos, para a comunhão entre os homens. Vivendo numa sociedade, em que os progressos tecnológico e científico não são directamente proporcionais ao progresso moral (vemos que as sociedades tecnologicamente mais avançadas são aquelas em que a violência atinge níveis muito altos face ao progresso racional¹⁶), é necessário ousar educar o homem para alcançar uma resposta que o satisfaça sobre o sentido da vida. Justamente, em EMRC os alunos aprendem a viver uns com os outros à luz do Evangelho; aprendem a ser testemunhos da acção de Cristo, humanizando o mundo e dignificando a vida humana; aprendem a ser construtores de comunidades solidárias.

¹⁶ Hacker afirma que «o *Homo sapiens*, rei da criação, transforma-se no *Homo brutalis*, a fera sem restrição» (citado em Abrunhosa, Maria Antónia; Leitão, Miguel (1997), *Um outro olhar sobre o mundo*. Porto: Edições Asa, p. 208).

Capítulo 2 - Um sentido para a vida: A Solidariedade ancorada na caridade

«E por dentro do amor, até somente ser possível
amar tudo,
e ser possível tudo ser reencontrado por dentro do amor.»

Herberto Helder

A procura de um sentido para a vida

A procura de um sentido para a vida está, desde sempre, presente na história da humanidade. Face ao mistério do nascimento e da morte, o ser humano tem procurado respostas para as questões existenciais: para quê viver? porquê morrer? será a morte um fim em si mesmo? qual o sentido dos anos que vivemos na Terra? será que cada um tem um papel a desempenhar na história da humanidade? ...

A busca de sentido para a vida é uma questão que inquieta os homens em todos os tempos e lugares. Não se pode entendê-la, apenas, como uma questão de fé como frisa Frankl¹⁷. Contudo, nos dias de hoje, parece ser, apenas, uma questão do foro pessoal e privado. Trata-se de uma consequência do cepticismo que caracteriza a sociedade capitalista, pós-moderna, na qual o progresso fez cair a transcendência e a substituiu pelo primado da razão. Actualmente, parece viver-se um tempo de amnésia sobre a questão da finitude da existência humana: esquece-se que «o mundo está destinado a ser passageiro»¹⁸ e sente-se a ausência de Deus. Com efeito, «os homens vivem como se eles próprios não fossem filhos do homem (...) como se Deus não existisse, como se não houvesse nenhum mistério de Deus na vida humana»¹⁹.

Pelos conhecimentos da Psicologia, sabemos que o ser humano necessita de atribuir um sentido aos acontecimentos, uma vez que aquilo que ele não compreende causa-lhe angústia e ansiedade. Desta forma, a necessidade de atribuir um sentido impõe-se ao homem como uma força primária e não apenas como uma “racionalização secundária” dos seus impulsos instintivos²⁰. Mesmo numa situação extrema de sofrimento²¹, se o homem compreender o porquê desse acontecimento conseguirá suportá-lo muito melhor, porque encontrou «algo pelo qual merece a pena viver, algo ao qual se pode entregar»²².

¹⁷Frankl, Viktor E. (1994), *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Editorial Herder, 16.ª edição, p. 99.

¹⁸Minnerath, Roland (2010), *A vida: que sentido?*. Coimbra: Gráfica de Coimbra 2, p. 142.

¹⁹Sesboué, Bernard (2001), *Karl Rahner*. Paris: Les éditions du Cerf, p. 20: «des hommes vivent comme s'ils n'étaient pas eux-mêmes fils de l'homme (...) comme s'il n'existait pas de Dieu, comme s'il n'y avait aucun mystère de Dieu dans la vie même des hommes».

²⁰Frankl, Viktor E. (1994), *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Editorial Herder, 16.ª edição, p. 98.

²¹Os estudos de V. Frankl (1994) mostram que, nos campos de concentração nazis, as pessoas que tinham metas para viver e tarefas para realizar foram as que mais sobreviveram. Frankl, psiquiatra, desenvolveu a escola da Logoterapia. Esta explora o sentido da vida. Frankl acredita que existe no ser humano um desejo de encontrar um sentido para a vida.

²²Thielicke citado em Peña, J. L. Ruiz da la (1980), *El ultimo sentido – una introducción a la escatología*. Madrid: ediciones Marova, p. 16: «algo por lo que merece la pena que yo exista, algo a lo que me puedo entregar».

Esta procura do sentido para a vida ocorre ao longo do processo de amadurecimento da pessoa e na proporção em que esta se compromete, consciente e livremente, com a busca de respostas para as interrogações profundas acerca do sentido da vida. Essa procura de respostas, para questões cada vez mais complexas, estimula a pessoa a querer ir mais além ao realizar um caminho interior de questionamento. De facto, o ser humano tem capacidade para ultrapassar a sua própria percepção da realidade, abrindo-se à infinitude e ao mistério, como trataremos de demonstrar no ponto seguinte.

De acordo com as fases de amadurecimento psicológico em que a pessoa se encontra, o sentido da vida pode ser concebido, segundo Jean Morquette²³, de três modos diferentes: 1) com base nas informações que se recebe do meio envolvente, mormente a família (sucede principalmente na infância, mas, na fase adulta, a pessoa, também, é influenciada pelo seu meio); 2) o sentido da vida pode ser concebido pela pessoa por iniciativa própria, uma vez que sente necessidade de legitimar os seus actos ou encontrar razões para a sua existência; 3) e, outro modo, é entender que o sentido da vida está inscrito no interior da própria pessoa, sendo descoberto à medida que aparece como uma intuição profunda e se impõe como o fio condutor de toda a vida conferindo-lhe coerência e identidade. Neste modo de conceber o sentido da vida, este emana da manifestação da identidade da pessoa. Está fundado no seu ser, pelo que as condições exteriores podem mudar, mas o sentido da vida permanece.

Se «o sentido não é só algo que nasce da própria existência, mas faz frente à existência»²⁴, se o ser humano não inventa o sentido da sua existência e se o pode descobrir em si, então, tem de possuir capacidade para o poder realizar. Na perspectiva da Antropologia Filosófica, esta descoberta só se realiza na medida em que o homem sai de si mesmo e se entrega aos outros. Coreth afirma que «o homem está ordenado para o outro homem e só no outro se encontra a si mesmo. Só transcendendo-se em busca do outro, realiza o homem o seu próprio ser»²⁵.

Em suma, podemos afirmar que o caminho de busca de sentido para a vida exige que cada sujeito tome consciência de si e questione: “Sou mesmo eu?”. É necessário que

²³ Morquette, Jean (S/D). El sentido de la vida in *El oasis del educador*, n.º 4, Provincia Marista Compostela.

²⁴ Frankl, Viktor E. (1994), *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Editorial Herder, 16.ª edição, p. 99: «o “sentido” no es solo algo que nace de la propia existencia, sino algo que hace frente a la existencia».

²⁵ Coreth, Emerich (1982), *Qué es el hombre? Esquema de una antropología filosófica*. Barcelona: editorial Herder, p. 223: «el hombre está ordenado al otro y solo en el otro se encuentra a sí mismo. Sólo trascendiéndose en busca del otro realiza el hombre su propio ser».

cada um se experimente como pessoa e sujeito, ou seja, que realize a experiência pessoal (a qual abordaremos no ponto seguinte), uma vez que o aprofundamento e a reflexão acerca destas questões conduzirão à tomada de consciência de si e da sua existência e, conseqüentemente, da sua vocação, a qual dá sentido à vida e impele à missão.

A sede de absoluto (“experiência transcendental”)

Há no homem um sentido que está para além da sua capacidade intelectual. O ser humano não só pertence ao mundo físico como tem, também, a consciência da sua existência finita e a capacidade de se questionar sobre o que está para além dele mesmo. O homem sente-se responsável por si, age sobre a natureza e confronta-se com a questão do sentido da vida. No decorrer da sua existência, o ser humano pensa, reflecte, entra em relação com os seus semelhantes, faz a experiência do seu limite, apercebe-se da sua finitude e coloca perguntas cujas respostas apontam para um horizonte infinito. Frankl, médico psiquiatra e fundador da escola da Logoterapia, considera que «uma das características principais da existência humana é a capacidade de se elevar acima dos condicionalismos e transcendê-los»²⁶.

O homem tem, em si, a capacidade de realizar a “experiência transcendental”, «isto é, a experiência que cada um de entre nós faz de um dinamismo interior, de uma “transcendência” que nos apanha e ultrapassa sempre»²⁷. A “experiência transcendental” é a abertura do ser humano ao mistério absoluto, ao horizonte ilimitado, que marca o ser humano de forma estrutural. O homem é o ser que se transcende, que tem abertura ao mistério e que se coloca frente a si mesmo como pessoa e sujeito: é um sujeito pessoal.

O ser humano experimenta-se como sujeito e pessoa na realização da experiência pessoal. O homem experimenta, em si mesmo, a existência de um dinamismo de vaivém entre ele e ele próprio, isto é, entre o pólo objectivo e o pólo subjectivo²⁸, ou originário. Isto sucede quando, por exemplo, o homem sente algo que tem dificuldade em

²⁶ Frankl, Viktor E. (1994), *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Editorial Herder, 16.ª edição, p. 125: «uno de los rasgos principales de la existencia humana es la capacidad para elevarse por encima de estas condiciones y trascenderlas».

²⁷ Sesboué, Bernard (2001), *Pensar e viver a fé no terceiro milenio. Convite os homens e mulheres do nosso tempo*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, p. 22.

²⁸ Para Bérnard Sesboué, o pólo objectivo é por onde passam as palavras que dizemos (de forma oral ou escrita) a nós próprios e aos outros; o pólo subjectivo actua em nós mas não o vemos, não se pode discernir de modo directo.

exteriorizar na linguagem²⁹ ou quando sente que o pólo subjectivo o leva a ir sempre mais longe, que o puxa «para a frente, a todo o momento (...) que dá uma resposta a cada nova questão»³⁰. O homem sente, assim, que é habitado por um desejo nunca satisfeito, infinito, que o leva a colocar, tantas vezes, a *questão das questões*: para que é que estamos aqui? para que é que existimos?

O ser humano realiza a “experiência transcendental” na sua realidade, isto é, na sua existência concreta, «num conhecimento situado no aqui e agora de uma situação histórica pessoal e de uma decisão a tomar»³¹ uma vez que «o homem é um ser cuja origem está dentro do mundo, nas realidades experimentáveis»³². Contudo, o confronto consigo mesmo e com os seus limites mostra-lhe que, apesar de ser finito, é habitado por um desejo infinito. O homem «experimenta-se como pessoa e sujeito precisamente à medida que se torna consciente de si mesmo como produto do que lhe é radicalmente estranho»³³. Apesar das muitas investigações e estudos que são feitos sobre o ser humano, fica sempre por explicar o porquê da investigação e o sentido exacto das novas descobertas a que a ciência vai chegando. O ser humano sente que é muito mais do que as conclusões a que esses estudos chegam, considerando-os, por vezes, estranhos, inconclusivos e insatisfatórios face às suas inquietações.

O ser humano abre-se ao horizonte ilimitado das questões, o qual o transporta para o mistério absoluto da sua existência, que «o ultrapassa radicalmente mas no qual, não menos misteriosamente, tocamos»³⁴. Segundo Karl Rahner, a “experiência transcendental”, que cada ser humano tem capacidade de realizar, implica um conhecimento *a priori* derivado da presença antecipada do ser infinito na estrutura da existência humana.

Para este teólogo, o conhecimento *a priori* assenta no facto do ser humano ter a capacidade de ultrapassar a sua realidade, limitada e condicionada, sentindo a

²⁹ Bérnard Sesboué ilustra esta explicação com o exemplo do noivo que escreve à noiva: ao escrever, apercebe-se que o texto escrito não transmite exactamente o que ele queria dizer.

³⁰ Sesboué, Bernard (2001), *Pensar e viver a fé no terceiro milénio. Convite aos homens e mulheres do nosso tempo*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, p. 28.

³¹ Sesboué, Bernard (2001), *Karl Rahner*. Paris: Les éditions du Cerf, p. 43: «dans une connaissance située dans le *hic et nunc* d’une situation historique personnelle et d’une décision à prendre».

³² Rahner, Karl (1979), *Curso Fundamental sobre la fe. Introducción al concepto de cristianismo*. Barcelona: editorial Herder, p. 47: «el hombre es un ser cuyo origen está dentro del mundo, es decir, en realidades experimentables».

³³ *Ibidem*, p. 48: «se experimenta como persona que es sujeto precisamente en cuanto se situa ante sí mismo como producto de lo radicalmente extraño para él».

³⁴ Sesboué, Bernard (2001), *Pensar e viver a fé no terceiro milénio. Convite aos homens e mulheres do nosso tempo*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, p. 38.

infinitude³⁵; «o homem ultrapassa o homem: traz em si mais que o homem»³⁶. Sente-se esta experiência radical quando, por exemplo: as respostas às questões que o homem coloca a si mesmo estão para além de um sistema finito; o homem faz de cada fim uma etapa, recomeçando de seguida; cada resposta é ponto de partida para uma nova pergunta para a qual quer, de novo, saber a resposta, sentindo que nunca responde adequadamente. O homem «experimenta-se como o ser que se transcende»³⁷, quando ao experimentar radicalmente a sua finitude, vai para além dela.

O conhecimento e a acção cognitiva «estão fundados na pré-apreensão do ser, em geral, num saber não temático, mas inevitável sobre a infinitude da realidade»³⁸. Segundo Karl Rahner, este conhecimento não pode ser o nada, nem o vazio (isso seria absurdo³⁹), entendendo-se como «a presença daquilo ao qual está aberto o homem, que é o ser simplesmente»⁴⁰. O movimento da transcendência é a consciência da «irradiação do horizonte infinito do ser a partir dele mesmo»⁴¹.

O mistério absoluto (expressão com que Rahner se refere a Deus) habita no ser humano e «está junto de nós desde as origens»⁴², portanto, desde sempre se encontra associado à humanidade⁴³. Pela história, verificamos que o ser humano sempre falou de Deus, mas não há uma resposta para a questão da origem da ideia de Deus. Sesboué afirma que o desejo infinito imanente ao ser humano é o desejo de Deus, o qual mora no homem porque, afirma o autor, «o nosso pólo originário está habitado pela questão de

³⁵ Rahner afirma que «el hombre es el espíritu que se experimenta como tal en cuanto no se experimenta como espíritu puro. Cf. Rahner, Karl (1979), *Curso Fundamental sobre la fe. Introducción al concepto de cristianismo*. Barcelona: editorial Herder, p. 51.

³⁶ Sesboué, Bernard (2001), *Pensar e viver a fé no terceiro milénio. Convite aos homens e mulheres do nosso tempo*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, p. 32.

³⁷ Rahner, Karl (1979), *Curso Fundamental sobre la fe. Introducción al concepto de cristianismo*. Barcelona: editorial Herder, p. 51: «se experimenta como ser que trasciende».

³⁸ *Ibidem*, p. 52: «por cuanto todo su conocimiento y su acción cognoscitiva están fundados en una anticipación del ser en general, en un saber no temático, pero ineludible acerca de la infinitud de la realidad».

³⁹ Etimologicamente, absurdo significa o não sentido, o paradoxo, o contraditório; no século XX, constitui-se como tendência artística para se desconstruírem os paradigmas já instalados e se procurarem novos fundamentos para a experiência estética.

⁴⁰ Rahner, Karl (1979), *Curso Fundamental sobre la fe. Introducción al concepto de cristianismo*. Barcelona: editorial Herder, p. 53: «la presencia de aquello hacia lo que está abierto el hombre, a saber, el ser simplemente».

⁴¹ *Ibidem*, p. 53: «la irradiación del horizonte infinito del ser a partir de este mismo».

⁴² Hegel citado em Sesboué, Bernard (2001), *Pensar e viver a fé no terceiro milénio. Convite aos homens e mulheres do nosso tempo*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, p. 40.

⁴³ Esta ideia está de tal forma associada à humanidade, que se a palavra “Deus” desaparecesse da linguagem humana, a humanidade morreria. Cf. Karl Rahner citado em Sesboué, Bernard (2001), *Karl Rahner*. Paris: Les Éditions du Cerf, p.40.

Deus»⁴⁴. Para Rahner, não há dúvida de que o mistério absoluto habita o coração do homem e de que há neste «uma disposição fundamental, a qual precede toda a experiência objectiva e a penetra»⁴⁵. Trata-se de algo que é imanente à pessoa humana e que Rahner classifica como elemento constitutivo da pessoa.

A capacidade do homem se transcender é a «abertura apriorística do sujeito ao ser em geral que se dá precisamente quando o homem, cuidando e aprovisionando, temendo e esperando, se experimenta exposto à multiplicidade do seu mundo quotidiano»⁴⁶. Para Rahner, é na vivência da vida normal e corrente que o homem realiza a “experiência transcendental”, contanto que «todo o objecto categorial pode transformar-se em ocasião de retorno a si e da experiência da abertura do homem a Deus»⁴⁷. Na radicalidade da sua finitude, o homem experimenta-se como pessoa (está em relação com outros⁴⁸) e como sujeito (que precede de outro). Vive a “experiência transcendental” e toca, assim, o mistério absoluto.

A “experiência transcendental” é universal, isto é, comum a todos os seres humanos. A procura do transcendente é uma realidade universal e humana⁴⁹. É independente da religião. «Todas as expressões religiosas estão fundadas sobre a mesma experiência»⁵⁰. A religião tem como primeiro pressuposto a existência de uma realidade suprema ao ser humano, a que se chama Deus, ainda que as religiões explicitem a ideia de Deus de formas diferentes⁵¹.

⁴⁴ Sesboué, Bernard (2001), *Pensar e viver a fé no terceiro milénio. Convite aos homens e mulheres do nosso tempo*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, p. 39.

⁴⁵ Rahner, Karl (1979), *Curso Fundamental sobre la fe. Introducción al concepto de cristianismo*. Barcelona: editorial Herder, p. 54: «una disposición fundamental, la cual precede a toda experiencia objetiva y la penetra».

⁴⁶ *Ibidem*, p. 54: «apertura apriorística del sujeto al ser en general que se da precisamente cuando el hombre, cuidando y aprovisionando, temiendo y esperando, se experimenta como expuesto a la multiplicidad de su mundo cotidiano».

⁴⁷ Sesboué, Bernard (2001), *Karl Rahner*. Paris: Les éditions du Cerf, p. 50: «tout objet categorial peut devenir occasion de ce retour en soi et de l’expérience de l’ouverture de l’homme à Dieu».

⁴⁸ A compreensão do conceito “pessoa humana” entende-se à luz do mistério da Santíssima Trindade – um Deus e três pessoas sendo que o que distingue os membros da Trindade é «a relação que têm com cada um dos outros, o dom e a recepção do ser». Cf. Radcliffe, Timothy (2011), *Ser cristão para quê?*. Lisboa: Paulinas, p. 198.

⁴⁹ Já na vida dos homens primitivos, existem elementos que nos provam a procura do transcendente por parte do ser humano. Esses elementos são, por exemplo: os túmulos, as pinturas rupestres, os altares.

⁵⁰ Sesboué, Bernard (2001), *Pensar e viver a fé no terceiro milénio. Convite aos homens e mulheres do nosso tempo*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, p. 41.

⁵¹ Por exemplo, nas religiões orientais, a ideia de Deus é explicitada como um Deus não pessoal e no budismo não há nenhum Deus, é uma religião não teísta.

O sentido para a vida – caridade e solidariedade

A “experiência transcendental” leva-nos à busca do sentido da vida, sendo que todos os seres humanos possuem capacidade e liberdade para o descobrir. «A nossa situação no mundo permanece uma espécie de “figura imposta” que permanece como uma questão dirigida à nossa liberdade. Cabe-nos dar-lhe sentido»⁵².

O ser humano tem liberdade para se recusar a encontrar um sentido último para a vida, considerando que isso é uma ilusão ou algo absurdo. Tem liberdade para nem pensar, nem querer procurar um sentido para a vida. E tem liberdade para acreditar que o sentido da vida está inscrito no dinamismo interior que «não vemos nem de onde ele vem nem para onde vai, uma vez que tem a sua origem como que atrás de nós, aponta para além de nós»⁵³.

Para os cristãos, o mistério absoluto que habita o ser humano é Deus. Para os cristãos, Deus entra na história: é Ele que, primeiro, procura «o homem e se antecipa ao seu desejo que o habita»⁵⁴, comunica-se a cada homem e oferece-se como a resposta cabal para o desejo humano de infinito. Deus «propõe-nos dar-se a nós para nos fazer partilhar a sua vida (...), pôr-nos em relação com Ele e com os seus amigos»⁵⁵. Porém, Deus não se impõe ao homem, pelo contrário, respeita a liberdade de cada um, dando-lhe a possibilidade de O acolher ou recusar.

Aos que optam por acolher Deus é-lhes dada a possibilidade de, na sua condição histórica, O conhecerem. Este conhecimento ocorre por meio da fé⁵⁶, o núcleo da relação pessoal do homem com Deus. A fé é um acto fundamental do homem: é a decisão pessoal que se expressa na resposta de cada um à revelação de Deus na história. Não se trata de um conhecimento abstracto ou teórico, mas da realidade experiencial de um encontro pessoal com Deus, a qual leva à adesão incondicional do homem (da sua inteligência, vontade, liberdade) a Deus. Desta forma, compreende-se que, «pela fé, o homem entrega-se total e livremente a Deus oferecendo a Deus revelador o obséquio

⁵² Sesboué, Bernard (2001), *Pensar e viver a fé no terceiro milénio. Convite aos homens e mulheres do nosso tempo*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, p. 32.

⁵³ *Ibidem*, p. 35.

⁵⁴ *Ibidem*, p. 611.

⁵⁵ *Ibidem*, p. 611.

⁵⁶ Contudo, o conhecimento de Deus por meio da fé é analógico porque a linguagem humana, apesar de permitir fazer afirmações sobre Deus, não é capaz de O expressar na sua totalidade. Por exemplo, servimo-nos de características humanas para explicar Deus, mas estas são sempre imperfeitas face à perfeição de Deus (comparamos o amor de Deus ao homem tendo como referência o amor do homem ao seu próximo; contudo, nesta última forma de amar existem imperfeições, as quais não existem no amor de Deus).

pleno da inteligência e da vontade e prestando voluntário assentimento à Sua revelação»⁵⁷.

Ao longo da história da salvação, observamos que Deus se vai auto-revelando através do diálogo que vai estabelecendo com o seu povo, dando-lhe a oportunidade de O ir conhecendo e de realizar a experiência do Deus que é amor, que oferece amor e deseja ser amado. Na Sagrada Escritura, desde o início, Deus revela-se, ao povo de Israel, como um Deus de amor. Deus ama o ser humano e quer ser amado por ele. Para isso, Deus revela ao seu povo o modo como este há-de expressar o seu amor Àquele: cumprindo os mandamentos (que são dados pelo próprio Deus ao seu povo). De frisar que as exigências apontadas nos mandamentos têm, não só, dimensão afectiva, mas também, uma forte dimensão relacionada com a *praxis* (acções concretas), visto que exigem a prática da justiça e do direito para com todas as pessoas da sociedade, sobretudo, as que eram excluídas (as viúvas, os órfãos e os estrangeiros⁵⁸).

No entanto, na história da salvação, o cume da revelação de Deus amor «brilha como exemplaridade vivida e verdadeira (...) no rosto de Jesus de Nazaré, ao qual a comunidade cristã reconheceu e proclamou como Filho de Deus»⁵⁹. Com Jesus de Nazaré, a transcendência divina cruza-se, de forma inaudita e indestrutível, com a história humana, revelando-nos que Deus não é nenhuma ideia, mas Alguém vivo, que se comunica, que quer estar em relação com os homens e que assume a humanidade. Através de Jesus, homem e Deus, oferece-se, ao ser humano, a possibilidade de «conhecer amorosamente o Deus que se revela Pai, Filho e Espírito Santo, mas que só pode ser encontrado passando através do véu da carne de Jesus»⁶⁰. Para isso, é preciso que os homens, «a quem Jesus Cristo é anunciado, compreendam que essa mensagem corresponde à experiência interior que vivem e que acolhem pela fé. É este o cristianismo explícito e pleno»⁶¹.

⁵⁷ Paulo VI (1965), *Dei Verbum* n.º 5 [Consult. 01/05/2011] Disponível em www.vatican.va

⁵⁸ Ex 20, 22: «Ao estrangeiro não maltratarás, nem o oprimirás; pois vós fostes estrangeiros na terra do Egito. A nenhuma viúva nem órfão afligireis».

⁵⁹ Bingemer, Maria Clara (2004), Um Deus para ser amado – algumas reflexões sobre a doutrina trinitária em Karl Rahner in *Perspectiva Teológica* n.º 36 (2004), p. 131. [Consult. 28/09/2011] Disponível em www.faje.edu.br/periodicos.

⁶⁰ *Ibidem*, p. 136.

⁶¹ Sesboué, Bernard (2001), *Pensar e viver a fé no terceiro milénio. Convite aos homens e mulheres do nosso tempo*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, p. 611.

O objecto da fé cristã não é o nada abstracto, mas Jesus cuja «existência humana é a revelação absoluta e pura de Deus»⁶². Jesus é a Palavra de Deus em pessoa, isto é, a palavra que Deus dirige ao homem e o sujeito que a diz são a mesma realidade⁶³. As palavras que Jesus profere são a explicação do seu próprio ser e do seu agir. Assim, «Cristo não é unicamente o centro da fé, mas também o seu fundamento: a fórmula veterotestamentária “crer em Deus” (apoiar-se em Deus) passa a ser “crer em Cristo”»⁶⁴.

Para os que assim crêem, Jesus não só encarna a resposta perfeita do homem a Deus, mas é, também, a prova do amor de Deus ao homem. Trata-se de uma prova de amor jamais prevista por lógicas humanas. Jesus é o caminho («Eu sou o caminho, a verdade e a vida; ninguém vem ao Pai, senão por mim» - Jo 14, 6) para se aceder à comunhão de amor trinitária (Deus), uma vez que «pela mediação de sua humanidade passa a relação com Deus»⁶⁵. Acreditar na auto-revelação de Deus em Jesus Cristo é aceitar a Sua manifestação salvífica na pessoa de Jesus, com a realidade concreta da Sua mensagem e da Sua actividade.

A fé em Jesus Cristo leva os crentes a adoptar, na sua vida, os valores do Mestre, a proclamar a Sua mensagem de fraternidade («Como eu vos amei, amai-vos vós, uns aos outros» - Jo 13, 14) e a praticar obras de amor e de justiça. Estas obras constituem as evidências de que «o amor de Jesus abre[-se] ao amor dos irmãos»⁶⁶. Inspirados na pessoa viva, Jesus, os cristãos amam a todos, sem excepção nem condições, à semelhança do amor de Deus. Este é um amor oblativo, generoso, desinteressado, que coloca a confiança no outro e exige que a pessoa esteja disponível para sair de si mesma a fim de se entregar ao outro, numa relação de amor, que a leva a assumir a sua plena identidade. Desta forma, os cristãos repartem o amor de Deus, imanente ao ser humano,

⁶² Sesboué, Bernard (2001), *Karl Rahner*. Paris: Les éditions du Cerf, p. 54: «existence humaine est la revelation absolute et pure de Dieu».

⁶³ Segundo Ott citado em AAVV (2008), *Dios uno y trino*. Madrid: Instituto Superior de Ciencias Religiosas a distancia “San Agustin”, 5.ª edição, p. 162.

⁶⁴ Alfaro (1995), *Revelación Cristiana, fe y teología* citado em AAVV (1999), *Teología Fundamental*. Madrid: Instituto Superior de Ciencias Religiosas a distancia “San Agustin”, p. 105: «Cristo es no solamente el centro de la fe, sino también su fundamento: la fórmula veterotestamentaria “creer a dios” (“apoyarse en Dios”) pasa a ser “creer a Cristo”».

⁶⁵ Sesboué, Bernard (2001), *Pensar e viver a fé no terceiro milénio. Convite aos homens e mulheres do nosso tempo*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, p. 51.

⁶⁶ Sesboué, Bernard (2001), *Karl Rahner*. Paris: Les éditions du Cerf, p. 53: «L’amour de Jésus ouvre à l’amour des frères».

com os homens do mundo inteiro, inclusive com aqueles que não conhecem Deus⁶⁷ e, incluindo, também, aqueles que eles próprios não conhecem, mas nos quais reconhecem Jesus uma vez que Este se identificou com todas as pessoas do mundo (Mt 25, 35-40⁶⁸).

Assim, viver a fé cristã exige que os cristãos tomem decisões que «brotam, derivam e estruturam-se a partir da opção fundamental, a opção por Cristo e pelo seu seguimento»⁶⁹. Viver a fé cristã é viver na caridade, a «virtude teologal pela qual amamos a Deus sobre todas as coisas e ao próximo como a nós mesmos por amor de Deus»⁷⁰.

A fé é portadora de uma dimensão prática. Com efeito, a fé penetra a existência, vive-se no mundo e reflecte-se no horizonte da cultura e na vida em sociedade. Em todos os campos da vida humana - sejam eles, por exemplo, a cultura, a educação, a economia, a vida política, a ciência, a técnica -, os cristãos são chamados a participar. Cabe aos cristãos a tarefa de cooperar, «segundo a respectiva competência e sob própria responsabilidade, com os outros cidadãos»⁷¹, na defesa dos direitos de todos os seres humanos porque «o cristão que descuida os seus deveres temporais, falta aos seus deveres para com o próximo e até para com o próprio Deus»⁷².

Nas realidades concretas das sociedades, os cristãos contribuem para a construção do bem comum, através do amor, valor imprescindível ao ser humano. É no espaço público que os cristãos dão testemunho da sua fé, na promoção da justiça e da solidariedade nas diversas situações que vão surgindo, como nos prova a Doutrina Social da Igreja⁷³ (DSI). Com efeito, o seu início, em 1891, com a encíclica *Rerum Novarum*, de Leão XIII, é a resposta da Igreja aos problemas que se viviam naquela altura, fruto da questão

⁶⁷ Karl Rahner diz que mesmo naqueles, a quem nunca chegou a mensagem de Jesus, há abertura fundamental a Deus e aos outros sempre que estes ajudam outras pessoas, porque se trata de uma atitude de acolher o homem. Desta forma, realizam, simultaneamente, os mandamentos do amor a Deus e ao próximo visto que o próprio Jesus se identificou pessoalmente com todos os excluídos da sociedade (Mt 25, 34-40).

⁶⁸ «Porque tive fome, e destes-me de comer; tive sede, e destes-me de beber; era estrangeiro, e hospedastes-me; Estava nu, e vestistes-me; adoeci, e visitastes-me; estive na prisão, e fostes ver-me. Então os justos lhe responderão, dizendo: Senhor, quando te vimos com fome, e te demos de comer? ou com sede, e te demos de beber? E quando te vimos estrangeiro, e te hospedamos? ou nu, e te vestimos? E quando te vimos enfermo, ou na prisão, e fomos ver-te? E, respondendo o Rei, lhes dirá: Em verdade vos digo que quando o fizestes a um destes meus pequeninos irmãos, a mim o fizestes».

⁶⁹ Pinto, A. Vaz (2010), *Fé e existência cristã. Viver o evangelho, hoje*. Lisboa: Alêtheia editores, p. 97.

⁷⁰ Santa Sé (2005), *Compêndio do Catecismo da Igreja Católica*, n.º 388. [Consult. 05/10/2011] Disponível em www.vatican.va

⁷¹ Bento XVI (2010), *Deus caritas est*, n.º 29. [Consult. 04/10/2011] Disponível em www.vatican.va

⁷² Paulo VI (1965), *Gaudium et Spes*, n.º 43 [Consult. 05/07/2011] Disponível em www.vatican.va

⁷³ Porém, antes da Doutrina Social da Igreja, os cristãos também tiveram papel importante na cidadania ao «inventarem» os hospitais, a assistência social (com as confrarias, misericórdias), as universidades, a escola, a transmissão da cultura greco-romana, entre outras.

operária (os trabalhadores assalariados viviam uma situação penosa, afligidos por uma indigna miséria) e conseqüentemente da “desvalorização” do valor primordial da pessoa humana.

No decorrer do século XX, assistimos, também, à acção dos cristãos na defesa de valores necessários à vida humana, nomeadamente a solidariedade e a caridade. Em 1931, depois da 1.^a Guerra Mundial e na sequência da Grande Depressão Económica de 1929, a encíclica *Quadragesimo Anno* apela à caridade na vida económica, com a defesa do justo salário para o trabalhador e para a sua família e defendendo que o Estado deve ter função subsidiária e de solidariedade, regendo-se pelo binómio justiça-caridade. A preocupação dos cidadãos cristãos colaborarem com os deveres públicos está, também, espelhada na encíclica *Mater et Magistra* (1961), apelando para a solidariedade entre nações, de modo a que não haja umas mais desenvolvidas que outras, porque, como há-de afirmar Paulo VI, na encíclica *Populorum Progressio* (1967), o novo nome da paz é o desenvolvimento. Já na segunda metade do século XX, a constituição pastoral *Gaudium et Spes* (1965) reforça o apelo à solidariedade no género humano, quer através da cooperação entre nações, quer pela distribuição justa dos bens que existem no mundo de modo a que «esta solidariedade cresça sem cessar»⁷⁴.

Apesar dos documentos da Doutrina Social da Igreja apelarem à participação dos cristãos na sociedade, de modo a viverem a sua fé, não há neles o objectivo da Igreja ocupar o lugar do Estado na sua tarefa de construir o bem comum. Estes documentos pretendem ajudar os cristãos a viverem o amor de Deus na realidade do seu dia-a-dia «e, deste modo, fazer entrar a luz de Deus no mundo»⁷⁵. Chamam a atenção para o facto dos problemas sociais só poderem ser resolvidos pela cooperação de todas as forças intervenientes. Desafiam os cristãos a exercerem o seu direito de cidadania, cooperando com o Estado democrático na promoção de valores e princípios que, sendo actualmente considerados éticos (promulgados e defendidos na Declaração Universal dos Direitos do Homem), são valores que emanam da mensagem de Cristo.

Um dos valores que cabe aos cristãos promover, na sua realidade e em cooperação com o Estado, é o da solidariedade. Como se lê na encíclica *Centesimus annus* (1991), a solidariedade «apresenta-se como um dos princípios basilares da concepção cristã da

⁷⁴ Paulo VI (1965). *Gaudium et Spes*, n.º 32. [Consult. 05/07/2011] Disponível em www.vatican.va

⁷⁵ Bento XVI (2006). *Deus caritas est*, n.º 39. [Consult. 04/10/2011] Disponível em www.vatican.va

organização social e política»⁷⁶. De facto, promover a solidariedade é agir de acordo com a mensagem de Jesus, praticando a caridade, virtude específica do cristianismo e que lhe confere identidade própria. Apesar de hoje em dia o conceito de solidariedade estar relacionado com a Ética, a sua essência radica no conceito da caridade, sendo, portanto, dois conceitos muito próximos.

A palavra “solidariedade” nasceu em França, no século XIX, no contexto da luta contra os inimigos, nomeadamente os ingleses, de modo a criar, entre os franceses, uma forte noção de “nós” contra “eles”. Sociologicamente, o conceito de solidariedade define-se como «condição do grupo que resulta da comunhão de atitudes e de sentimentos, de modo a constituir no grupo em apreço uma unidade sólida, capaz de resistir às forças exteriores e mesmo de tornar-se ainda mais firme em face de oposição vinda de fora»⁷⁷. Generalizando, podemos afirmar que, no campo sociológico, solidariedade abarca todas as acções de cooperação desenvolvidas em sociedade comunitária. Analisando em pormenor o conceito sociológico de solidariedade, apercebemo-nos de que designa um tipo especial de relacionamento entre pessoas, o qual implica o reconhecimento da presença e do valor de outra pessoa, a disponibilidade do eu para ajudar o outro e o compromisso do eu com a outra pessoa, de modo a que esta transforme a sua situação inicial e mude radicalmente a sua vida.

Com esta definição sociológica de “solidariedade”, facilmente, encontramos semelhanças com a caridade cristã. O gesto solidário é, antes de mais, um acto de amor. Para os cristãos, este amor é dado por Deus, que primeiro nos ama. Deus faz-nos «ver e experimentar o seu amor e desta “antecipação” de Deus pode, como resposta, despontar também, em nós, o amor»⁷⁸. O amor exprime-se em atitudes de cuidado para com o outro e pelo outro, de modo a que este se deixe interpelar pelo mistério absoluto (Deus) e transforme radicalmente a sua vida.

Com efeito, a fé impele os cristãos a comprometerem-se com a construção de uma sociedade solidária, na qual todos os cristãos cooperam na promoção da dignidade da pessoa humana, da solidariedade, da subsidiariedade, do destino universal dos bens, mostrando o amor a Deus através do amor ao próximo. Deste modo, o homem, aberto ao mistério absoluto, encontra, pela fé e conseqüentemente pela caridade, um sentido

⁷⁶ João Paulo II (1991). *Centesimus Annus*, n.º 10. [Consult. 01/10/2011] Disponível em www.vatican.va

⁷⁷ *Dicionário de Sociologia*. [Consult. 30/09/2011] Disponível em www.prof2000.pt

⁷⁸ Bento XVI (2006). *Deus caritas est*, n.º 17. [Consult. 04/10/2011] Disponível em www.vatican.va

para a sua existência, no qual a transcendência é uma dimensão importante e necessária. O amor de Deus, imanente ao homem, apresenta-se como factor decisivo para interpretar os problemas da convivência humana e propor soluções de solidariedade, a fim de construir a comunhão entre os homens e entre estes e Deus.

Por tudo o que foi exposto, conclui-se que a solidariedade acontece quando «toda a relação de confiança e de amor por um outro ser humano compreende um inelutável *plus* de decisão e audácia, que ultrapassa a reflexão operada previamente sobre os argumentos puramente racionais que possam justificar uma tal audácia e dar-lhe um sentido profundo»⁷⁹. Ora, este *plus*, que ultrapassa a razão, é a caridade, o amor que vem de Deus e nos une a Deus. O amor (a Deus e aos homens) é o meio para o ser humano, na sua existência concreta, encontrar o sentido da vida (Deus). Só pelo amor o homem vive em comunhão e constrói uma (verdadeira) comunidade solidária, à semelhança das primeiras comunidades cristãs (Act 2, 44-45⁸⁰). Afinal, como nota o papa Bento XVI, «entre o amor e o Divino existe qualquer relação: o amor promete infinito, eternidade – uma realidade maior e totalmente diferente do dia-a-dia da nossa existência»⁸¹.

⁷⁹ Karl Rahner (1985), *Aimer Jesus* citado em Bingemer, Maria Clara (2004), Um Deus para ser amado – algumas reflexões sobre a doutrina trinitária em Karl Rahner in *Perspectiva Teológica* n.º 36 (2004), p. 131. [Consult. 28/09/2011] Disponível em www.faje.edu.br/periodicos

⁸⁰ Act 2, 44-45: «Todos os crentes viviam unidos e possuíam tudo em comum. Vendiam terras e outros bens e distribuíam o dinheiro por todos, de acordo com as necessidades de cada um.»

⁸¹ Bento XVI (2006), *Deus caritas est*, n.º 5. [Consult. 04/10/2011] Disponível em www.vatican.va

Capítulo 3: Modelos de Ensino Cooperativo

«A cooperação é o bosque da educação e o ensino competitivo e individualista não são mais que algumas árvores»

(Johnson e Johnson)

Para estudar a Unidade Lectiva “Um sentido para a vida”, optei por metodologias de ensino cooperativo uma vez que, pedagogicamente, é a metodologia mais coerente e harmoniosa com os objectivos desta Unidade. Através da realização dos trabalhos de grupo, organizados e estruturados, os alunos adquirem competências e saberes.

Esta experiência pedagógica procura proporcionar aos alunos a possibilidade de se deixarem interpelar pelo transcendente e, por experiência própria, compreenderem a importância da solidariedade, ancorada na caridade, como sentido para a vida. Assim, na escola, no decorrer do seu dia-a-dia, os alunos podem descobrir que o sentido da vida é Deus; procuraremos que esta descoberta transforme as suas vidas e decisões, tornando-os mais solidários e cooperantes.

Breve história da aprendizagem cooperativa

Apesar das investigações sobre os efeitos da aprendizagem cooperativa terem começado nos finais dos anos sessenta, inícios da década de setenta⁸² do século XX, a aprendizagem cooperativa não é uma ideia de todo nova. Os seres humanos sempre perceberam que a união faz a força. O apelo à colaboração entre os indivíduos está também em textos sagrados, como, por exemplo, a *Bíblia* (Ecl 4,9-12).

Como metodologia estruturada de ensino, a aprendizagem cooperativa aparece, nas escolas públicas, nos finais do século XIX, nos EUA, com o objectivo de exaltar os valores da liberdade e da democracia⁸³. No início do século XX, John Dewey defende que o espaço da sala de aula deve ser um laboratório para a aprendizagem real: aprende-se a construir uma sociedade cooperativa através da resolução de problemas sociais e interpessoais, em trabalhos de grupo cooperativos. Herbert Thelen reforça a ideia de que, através da aprendizagem em grupo, é possível fazer da sala de aula um laboratório da vida real (uma democracia em miniatura).

Porém, nos anos trinta, fruto da grande depressão económica, nos EUA, estas metodologias são substituídas por modelos de aprendizagem individual e competitiva. No entanto, em meados dos anos setenta, renasce o interesse dos psicólogos

⁸² Segundo Bessa, Nuno; Fontaine, Anne-Marie (2002), A aprendizagem cooperativa numa pós-modernidade crítica in *Educação, Sociedade & Culturas* n.º 18. [Consult. 10/06/2011] Disponível em www.fpce.up.pt

⁸³ Na História dos EUA, no século XIX assiste-se ao crescimento do espaço físico do país e à sua ascensão como potência económica, mas também à Guerra de Secessão que coloca o Norte e o Sul em oposição; pelo que após a Guerra é preciso criar espírito de união entre todos.

educacionais pela aprendizagem cooperativa, destacando-se os trabalhos dos irmãos Johnson & Johnson, nos EUA, e de Shlomo Sharan, em Israel.

O (re)interesse pelas metodologias de aprendizagem cooperativa surge numa altura em que a escola enfrenta mudanças, fruto das alterações políticas e da estrutura da família. Na política, nos anos sessenta, a democratização das sociedades ocidentais pôs fim à hegemonia das metodologias punitivas. A sociedade pós-moderna veio revalorizar «as competências sociais dos indivíduos e a sua capacidade para actuarem colectivamente como autores sociais, no exercício de uma cidadania activa»⁸⁴, exigindo que a escola eduque os indivíduos para serem cidadãos activos. É preciso, então, novos modelos de ensino. Por outro lado, a nível das famílias, assiste-se à entrada massiva das mulheres no mercado de trabalho, trazendo alterações à estrutura familiar e conferindo maior responsabilidade à educação escolar. Este conjunto de factores leva a que a escola, para além do esperado e tradicional papel de instruir, tenha de preparar os jovens para viver em comunidades onde actuem de forma construtiva, colaborativa, autónoma e crítica.

Nestes tempos onde «imperam o multiculturalismo e a diversidade, bem como as alterações no processo de socialização dos jovens, que cada vez mais ocupam grande parte do seu tempo livre em actividades que facilitam o individualismo e o isolamento»⁸⁵, a escola tem um novo papel a desempenhar: o desenvolvimento de competências específicas do saber-saber, saber-fazer, saber-estar e de saber viver juntos⁸⁶. A aprendizagem cooperativa, como metodologia de ensino, é uma resposta da escola às novas expectativas que recaem sobre si, visto que visa alcançar, para além da aprendizagem de conteúdos e competências escolares, metas e objectivos sociais⁸⁷.

⁸⁴ Bessa, Nuno; Fontaine, Anne-Marie (2002), A aprendizagem cooperativa numa pós-modernidade crítica in *Educação, Sociedade & Culturas* n.º 18, p. 142. [Consult. 10/06/2011] Disponível em www.fpce.up.pt

⁸⁵ Lopes, José; Silva, Helena Santos (2009), *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel, p. IX.

⁸⁶ Delors, Jacques (1996). *Educação – um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: edições Asa.

⁸⁷ Os trabalhos de Slavin mostram que a aprendizagem cooperativa tem benefícios sobre outros aspectos que não o rendimento académico - Slavin, R. (1991), *Synthesis of research on cooperative learning*. *Educational leadership*, 48, 71-82 citado em Bessa, Nuno; Fontaine, Anne-Marie (2002), A aprendizagem cooperativa numa pós-modernidade crítica in *Educação, Sociedade & Culturas* n.º 18. [Consult. 10/06/2011] Disponível em www.fpce.up.pt

O modelo de ensino - aprendizagem cooperativa

O conceito de aprendizagem cooperativa é complexo e há que defini-lo claramente. Shlomo Sharan alerta que «a aprendizagem cooperativa tornou-se num termo guarda-chuva, que frequentemente tanto encobre como revela, porque significa coisas muito diferentes para as diferentes pessoas»⁸⁸. A aprendizagem cooperativa é um conceito que vem dos estudos de Piaget e de Vygotsky, os quais estão na base destes métodos de aprendizagem.

Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo é fruto dos processos de equilíbrio entre acomodação e assimilação. As novas informações que o meio, ou a interacção social entre sujeitos, nos vai dando «promove o desenvolvimento do pensamento, por produzir o conflito de ideias, gerando dúvidas e a necessidade de argumentar e convencer o outro»⁸⁹. A cooperação contribui para este desenvolvimento porque, segundo Piaget, «do ponto de vista intelectual, é a que está mais apta a favorecer o intercâmbio real do pensamento e da discussão, isto é, todas as condutas susceptíveis de educarem o espírito crítico»⁹⁰.

Para Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo baseia-se nas interacções sociais. A aprendizagem é o motor do desenvolvimento das estruturas mentais superiores. A interacção social é fundamental porque desperta vários processos internos de desenvolvimento que operam apenas quando a criança interage com os outros. Nos seus estudos, Vygotsky desenvolveu o conceito de Zona Desenvolvidora Proximal (ZDP) para explicar a sua teoria da aprendizagem. Este conceito é a distância entre aquilo que é o conhecimento real do sujeito, ou seja aquilo que ele é capaz de fazer sozinho, e o potencial desenvolvimento a que chegará, isto é, o que pode vir a fazer a partir da interacção com os outros. Para Vygotsky, os alunos aprendem mais e melhor quando trabalham em cooperação. A sua investigação mostra que a relação entre os pares é muito importante para os alunos adquirirem controlo de impulsos agressivos, superarem egoísmos e melhorarem o rendimento escolar.

⁸⁸ Sharan citado em Lopes, José; Silva, Helena Santos (2009), *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel, p. 3.

⁸⁹ Menezes, Maria Gabriela; Barbosa, Rejane M. Novais; Jófili, Zélia M. Soares (2007), Aprendizagem cooperativa – o que pensam os estudantes? in *Linguagens, Educação e Sociedade Teresina*, n.º 17 (Julho/Dezembro 2007), p. 53. [Consult. 30/06/2011] Disponível em www.ufpi.br

⁹⁰ *Ibidem*, p. 54.

A aprendizagem cooperativa é o «conjunto de métodos desde o mais directo (técnicas) até ao mais conceptual (macroestratégias)»⁹¹ baseado na utilização de pequenos grupos em que os alunos trabalham em conjunto e onde «é necessário que estejam presentes cinco elementos essenciais ou básicos: a interdependência positiva; a responsabilidade individual e de grupo; a interacção estimuladora, preferencialmente face a face; as competências sociais; o processo de grupo ou de avaliação do grupo»⁹².

Nos métodos de aprendizagem cooperativa, os alunos trabalham em grupos, de forma estruturada, «para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho»⁹³, sendo que «cada membro do grupo é responsável não somente por aprender o que está a ser ensinado, mas também por ajudar os colegas, criando uma atmosfera de realização»⁹⁴.

Para Slavin, a aprendizagem cooperativa é o «conjunto de métodos de ensino em que os alunos trabalham em pequenos grupos de tal modo que se ajudam mutuamente, discutem com os seus companheiros e ajudam-se na compreensão e resolução de problemas; a aprendizagem cooperativa não substitui o trabalho do professor mas estrutura o trabalho, o estudo e a responsabilidade individual. Quando os alunos trabalham em grupos de aprendizagem cooperativa, todos trabalham juntos e asseguram que todos aprendam alguma coisa no grupo»⁹⁵.

Para Kaye, a aprendizagem cooperativa «implica que, na troca entre pares, na interacção entre iguais e no intercâmbio de papéis, diferentes membros de um grupo ou comunidade possam assumir diferentes papéis (aprendiz, pesquisador de informação, facilitador) sendo um processo que envolve sinergia e assume que, de alguma maneira, o todo é maior que a soma das partes individuais, de modo que aprender, desenvolvendo

⁹¹ Johnson, Johnson e Stane (2000) citado em Lopes, José; Silva, Helena Santos (2009), *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel, p. 3.

⁹² Johnson, Johnson e Holubec (1993) citado em Lopes, José; Silva, Helena Santos (2009), *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel, p. 15.

⁹³ Fathman e Kessler (1993) citado em Lopes, José; Silva, Helena Santos (2009), *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel p. 3.

⁹⁴ Balkcom (1992) citado em Lopes, José; Silva, Helena Santos (2009), *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel p. 3.

⁹⁵ Slavin (1999) citado em Ribeiro, Celeste (2006), *Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: Uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação*, Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal, p. 31.

um trabalho cooperativamente, pode produzir ganhos superiores à aprendizagem solitária»⁹⁶.

Na aprendizagem cooperativa, a dinâmica do grupo de trabalho é importante. No grupo, todos têm tarefas destinadas e são responsáveis pela sua realização. Se um membro do grupo falhar, não é apenas ele que falha, mas todo o grupo. Os alunos adquirem competências que lhes permitem aumentar e maximizar o seu rendimento académico. Igualmente, favorece a aquisição de competências sociais contanto que a aprendizagem cooperativa «centra-se na valorização do papel dos pares no processo de ensino-aprendizagem, na promoção de competências sociais e na satisfação de objectivos individuais em quadros sociais de interdependência e reciprocidade»⁹⁷.

Segundo Slavin⁹⁸, a aprendizagem cooperativa produz efeitos sobre: motivação – os membros só alcançam os objectivos pessoais se o grupo for bem sucedido, logo os membros têm de se incentivar uns aos outros; coesão social – a união do grupo é fundamental para o bom sucesso; os seus membros têm de saber gerir os conflitos que possam surgir; desenvolvimento cognitivo – a interacção entre alunos, em tarefas apropriadas, aumenta o seu domínio em conceitos fundamentais; perspectiva da elaboração – as informações retidas na memória estão relacionadas com outras anteriormente adquiridas e os indivíduos, para aprenderem, têm de estar envolvidos em algum tipo de elaboração. Assim, a aprendizagem cooperativa «proporciona aos estudantes um currículo oculto, isto é, cria um contexto favorável à ocorrência de certos tipos de aprendizagens, consideradas significativas para o desenvolvimento integral destes e para a vida em sociedade»⁹⁹ como seja «a socialização, a aquisição de competências e habilidades sociais, o controlo de impulsos agressivos, a superação do egocentrismo, bem como o aumento do nível de desempenho e rendimento escolar»¹⁰⁰.

⁹⁶ Kaye (1991) citado em Lopes, José; Silva, Helena Santos (2009), *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel, p. 4.

⁹⁷ Vieira, Pedro (2000), *Estratégias alternativas de ensino-aprendizagem na Matemática: estudo empírico de uma intervenção com recurso à aprendizagem cooperativa no contexto do ensino profissional*, dissertação de Mestrado não publicada, Universidade do Porto – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto, Portugal, p. 39.

⁹⁸ Slavin (1995), citado em Lopes, José; Silva, Helena Santos (2009), *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel, p. 5.

⁹⁹ Bessa, Nuno; Fontaine, Anne-Marie (2002), A aprendizagem cooperativa numa pós-modernidade crítica, in *Educação, Sociedade & Culturas* n.º 18, p. 142. [Consult. 10/06/2011] Disponível em www.fpce.up.pt

¹⁰⁰ Salvador (1997) citado em Ribeiro, Celeste (2006), *Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: Uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação*, Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal, p. 30.

Alguns modelos de ensino cooperativo

Como nota Arends, «a aprendizagem cooperativa é um modelo de ensino constituído por um conjunto de atributos e características comuns. Comporta, igualmente muitas variantes»¹⁰¹ que se distinguem pela sua forma de funcionamento, porém unidas pela utilização de estrutura cooperativa, isto é, estrutura de divisão da turma em pequenos grupos, de modo a que haja heterogeneidade ao nível de competências e de actividades. As metodologias de aprendizagem cooperativa compreendem várias abordagens. Arends apresenta três: a STAD (students teams achievement divisions), a Jigsaw e a Investigação em Grupo.

STAD (Students Teams Achievement Divisions)

É um método de aprendizagem cooperativa desenvolvido por Robert Slavin, na década de setenta (mas já nos anos sessenta, Slavin havia desenvolvido estudos para ensinar ciências no laboratório, utilizando pequenos grupos de trabalho), na Universidade de Johns Hopkins, nos EUA. O STAD assenta na ideia de que, trabalhando em conjunto, os alunos criam interdependência entre si porque se tornam responsáveis pelo sucesso da sua aprendizagem e da dos restantes membros do grupo. O sucesso individual depende do sucesso grupal.

Segundo Slavin, «o STAD consta de cinco componentes principais: apresentações à turma pelo professor; trabalho de grupo; questionários de avaliação individual; verificação dos progressos dos resultados individuais; reconhecimento/recompensa da equipa»¹⁰². No STAD, o professor começa por apresentar a lição com instruções claras e precisas sobre o conteúdo a ser avaliado. De seguida, formam-se grupos de quatro ou cinco elementos representativos da turma em termos de competências académicas na disciplina, sexo, raça ou etnia. Todos os elementos do grupo trabalham juntos sobre a matéria, trocam informações, esclarecem dúvidas, partilham recursos, ajudam-se a fim de que todos os membros do grupo dominem a matéria e alcancem bom desempenho. Após um ou dois episódios de trabalhos de grupo, os alunos são avaliados, individualmente, com uma mini-ficha ou um questionário.

Por fim, procede-se à análise do progresso de cada aluno: este é avaliado em relação ao seu desempenho anterior, medindo-se a sua evolução (a avaliação não se faz por

¹⁰¹ Arends, Richard (1999), *Aprender a ensinar*, MacGraw-Hill, p. 369.

¹⁰² Slavin citado em Lopes, José; Silva, Helena Santos (2009), *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel, p. 101.

comparação com os outros elementos da turma). Quanto mais rápido o professor realizar a tarefa de avaliação, maior será a motivação e o empenho dos seus alunos. Os alunos percebem, assim, a relação entre fazer bem feito e ser reconhecido. As médias, que testemunham a evolução, contribuem para a pontuação de cada grupo. O grupo com maior pontuação é recompensado com publicação de notícias no jornal da escola ou numa grelha na sala de aula ou na nota final da disciplina.

Jigsaw

Foi desenvolvido por Elliot Aronson, na década de setenta. O seu objectivo é fomentar a interdependência entre os alunos do grupo porque divide as tarefas de estudo por todos os seus membros, ficando, assim, todos dependentes uns dos outros para obter a informação necessária para realizarem, no fim, uma mini-ficha.

Nesta estratégia, a turma é dividida em grupos heterogéneos de quatro ou cinco elementos; o professor escolhe o líder de cada grupo, que tem de ser modelo de comportamentos sociais e cuja função é auxiliar na organização e no funcionamento do grupo, fazendo a ponte entre o grupo e o professor. O material escolar/objecto, preparado pelo professor, é dado aos grupos na forma escrita¹⁰³. Cada grupo divide os temas a estudar por todos os seus membros, ficando cada um responsável por saber o máximo acerca desse tema. De seguida, os membros de todas as equipas com o mesmo tópico de estudo reúnem-se e estudam juntos, ajudando-se uns aos outros, trocando informações e esclarecendo dúvidas - são o grupo de peritos. Regressam, posteriormente, ao grupo base e explicam o seu tema aos outros elementos do grupo.

A avaliação é feita de modo individual.

Investigação em Grupo

Baseia-se na convicção de que as crianças aprendem através da experiência, sabendo que esta contribui para a aprendizagem dos alunos e para que estes obtenham bons resultados. A experiência deve ser sempre acompanhada de uma análise e reflexão sistemáticas. Nesta linha de pensamento, destaca-se o investigador Shlomo Sharan.

Sharan trabalhou, em Israel, no desenvolvimento de uma abordagem específica à aprendizagem cooperativa e testou-a para verificar se a sua utilização melhorava as

¹⁰³ O Jigsaw é «adequado para a área de estudos sociais e de literatura, para alguns aspectos das ciências [...] nas quais se estudam essencialmente conceitos». Cf. Lopes, José; Silva, Helena Santos (2009), *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel, p. 135.

relações sociais entre subgrupos judeus de origens diferentes. Para isso, formou três grupos: um, em que os professores propuseram competências de ensino para toda a classe; outro, utilizou o STAD; o terceiro, aprendeu através da Investigação em Grupo. Para testar os efeitos sobre a aprendizagem, os alunos foram seleccionados a partir destes diferentes grupos e incorporaram equipas de seis elementos. A cada grupo foi dada a instrução que tinham de planear a forma de construírem uma figura humana com quarenta e oito peças de Lego. O estudo de Sharan demonstrou que os métodos de instrução, que os alunos recebiam nos grupos de origem, influenciavam o comportamento cooperativo ou competitivo dos alunos.

Destes estudos, conclui-se que «a investigação em grupo originava mais comportamento cooperativo, tanto verbal como não verbal, do que o ensino para toda a classe ou o STAD»¹⁰⁴. Isto explica-se pelo facto de nas metodologias de ensino cooperativo se combinarem tarefas individuais, por pares ou em grupos, oferecendo-se recompensas ao grupo, com base nas realizações individuais. A aprendizagem activa, que organiza e assimila a experiência através da interacção com o ambiente, ajuda a desenvolver o pensamento lógico e as competências de comunicação verbal de ordem superior¹⁰⁵ visto que nesta metodologia cabe aos alunos escolher os subtemas a estudar, dividir tarefas e distribuí-las pelos membros do grupo. O trabalho de grupo é o somatório dos subtemas estudados por cada membro do grupo.

Neste método, o professor tem como tarefas: promover o sentido da eficácia da criança, ensinando-a a controlar melhor as suas oportunidades de aprendizagem; facilitar o trabalho dos alunos e dos grupos; manter as normas de conduta cooperativa.

Na investigação em grupo, a turma é dividida em grupos heterogéneos, que seleccionam os tópicos para o estudo, desenvolvem as investigações e apresentam um relatório final a toda a turma. Este processo compreende seis passos: selecção do tópico; planificação cooperativa; implementação; análise e síntese; apresentação do produto final; avaliação.

¹⁰⁴ Arends, Richard (1999), *Aprender a ensinar*, MacGraw-Hill, p. 36.

¹⁰⁵ Sharan e Sharan (1976) citado em Arends, Richard (1999), *Aprender a ensinar*, MacGraw-Hill, p. 367.

Capítulo 4: Abordagem da Unidade Lectiva 6 do ES (Um Sentido para a vida) com o método de ensino cooperativo investigação em grupo

«O diálogo como o encontro dos homens para a pronúncia do mundo,
é uma condição fundamental para a sua real humanização».
(Paulo Freire)

Se o «ensino é uma vocação moral, que implica não somente a transmissão de informações científicas, independentes, de complexidade, mas também o desenvolvimento da pessoa»¹⁰⁶, urge escolher uma metodologia adequada a tal finalidade. Por este facto, escolhi, de entre os métodos de ensino cooperativo, a abordagem investigação em grupo. Esta estratégia de ensino-aprendizagem realça o valor da cooperação através do que se aprende (conteúdos) e no modo como se aprende (metodologia). Como referi anteriormente, é considerado o método de ensino-aprendizagem que gera mais comportamento cooperativo. No ponto “estratégia de aprendizagem seleccionada”, que apresento neste capítulo, explicarei, pormenorizadamente, como esta metodologia de ensino-aprendizagem permite que os alunos atinjam as competências desta Unidade Lectiva (doravante designada UL).

Planificação do processo de ensino-aprendizagem

A planificação que elaborei para esta UL¹⁰⁷ segue, em termos gerais, a do Programa de EMRC, mas com ligeiras adaptações. No Programa é sugerido que nesta Unidade se desenvolvam dezanove competências e os conteúdos: O que é o sentido da vida? O sentido e os sentidos; Viver o presente e projectar-se no futuro (a esperança); Opções fundamentais; Vocação e sentido da vida; A vocação primordial; A aprendizagem escolar como valor em si mesmo (valorização da pessoa) e como preparação para a vida profissional: a importância do empenho e do esforço pessoal; A vocação profissional; A vocação e a partilha de vida: o matrimónio, o celibato por amor do Reino de Deus: vida sacerdotal, vida consagrada; A escolha da pessoa com quem se quer construir o futuro; Quando a vida parece não ter sentido (situações de conflito de valores); A morte e o sentido da vida; Interpretações da morte; Morte e ressurreição; Ressurreição e reencarnação; Dar sentido à vida: a entrega, a dádiva de si, o amor, a reconciliação, a solidariedade, a promoção dos outros...; O sentido religioso da vida: Deus, o grande horizonte de sentido.

No entanto, esta planificação seria exaustiva para o tempo de que dispunha para a leccionar (seis aulas), pela que a adaptei, tendo em conta a perspectiva teológica do sentido da vida que apresentei no 2.º capítulo. Com base nisso, escolhi seis competências, correspondendo a três domínios: cultura e visão cristã, moral e ética e

¹⁰⁶ Lebrun, Marcel (2002), *Teorias e Métodos Pedagógicos para Ensinar e Aprender*. Instituto Piaget, colecção Horizontes Pedagógicos, p. 40.

¹⁰⁷ Ver anexo 03.

cultura bíblica - e os seguintes conteúdos: dar sentido à vida; a vocação profissional; o absurdo na vida; o sentido da morte e da ressurreição; o sentido religioso da vida – Deus. Também, considere que deveria aprofundar com mais detalhe os documentos do Magistério. Na UL 6 apresentada no Programa de EMRC, não há referências a estes documentos, que considero importantes na disciplina de EMRC do ensino secundário (e que aparecem referenciados noutros anos de EMRC, por exemplo, no 9ºano), uma vez que os alunos já possuem maturidade cognitiva para os interpretar e são um modo de conhecerem o fundamento da Igreja sobre os assuntos do sentido da vida, entendendo os argumentos que ela invoca para defender a sua posição. Parece-me, que para os alunos do secundário isto é fundamental para adquirirem uma cultura religiosa cristã consolidada no saber científico-teológico.

Estratégia de ensino-aprendizagem seleccionada

A estratégia da investigação em grupo cooperativo justifica-se na leccionação desta UL porque:

- O sentido cristão da vida descobre-se em comunidade; o ser humano tem necessidade de estar historicamente situado, de pertencer a algo e de ter consciência que é um «EU». Ora, nos grupos formados para desenvolver este trabalho, os alunos puderam sentir-se parte de uma comunidade e reconhecer a importância de cada membro para o bom funcionamento da mesma; pela aprendizagem cooperativa, sentiram que a vida se dirige aos outros, experimentaram a vida em comunidade, partilharam saberes e experiências, à semelhança das primeiras comunidades cristãs (Act 2, 42). Esta experiência concreta da descoberta da importância do outro é fundamental para levar os alunos a interpelarem e a procurarem o que confere sentido à vida, descobrindo um sentido que nos coloca a todos em comunhão, numa relação de harmonia – Deus;

- O sentido para a vida vai-se construindo ao longo da existência; é importante adquirir as ferramentas necessárias para continuar a fazer este trabalho¹⁰⁸ pela vida fora, comprometendo-se seriamente com esta procura do sentido para a vida, a qual estimula a pessoa a ir mais além, a aprofundar esta busca.

¹⁰⁸ Trabalho não como fardo (como etimologicamente poderia ser interpretado, do latim *trepalium* – pena pesada), mas sim como gozo, satisfação.

- Os alunos desta faixa etária (quinze, dezasseis anos) têm interesse e gosto pelo tema do sentido da vida; é um tema que também é estudado no 10.º ano na disciplina de Filosofia, fomentando-se, assim, a interdisciplinaridade – uma das directivas do Programa de EMRC;

- Com esta metodologia desenvolve-se, nos alunos, todas as dimensões de ser pessoa, ajudando-os a assumirem-se como cidadãos que valorizam o direito de participação, o valor da pessoa humana, do bem comum e da cooperação, na medida em que a fé se vive em todas as dimensões da existência humana.

Assim, a metodologia escolhida está ao serviço das competências específicas de EMRC e das competências da educação para a cidadania, componente obrigatória do currículo nacional do sistema educativo português e transversal a todas as disciplinas e áreas curriculares.

Motivação para a aprendizagem cooperativa

Antes de iniciar qualquer trabalho, há que motivar. A motivação deve permitir ao estudante encontrar-se no contexto proposto e atribuir valor à tarefa que vai realizar, a qual deve ser interessante e repleta de controlo por parte do aluno.

A motivação reveste-se de muita importância sobretudo quando se começa a aprender algo de novo. Deve-se ligar a situação nova ao contexto do aluno, a algo que ele já saiba, à sua realidade ou vivência, de modo a que se sinta impelido a entrar na construção deste novo empreendimento. A motivação deve proporcionar, ao aluno, auto-confiança para se aventurar a investigar sozinho, a preparar etapas ulteriores de confrontação, questionamento e acomodação. Os contextos que mais interessam e implicam os alunos são aqueles em que se fomenta a autonomia do discente e a sua participação, apelando a um processo de aprendizagem activo e social, resultante da convergência de vários elementos práticos, sociais e de natureza interpessoal¹⁰⁹, em que os seus membros aprendem por processos de negociação, de interacção de significados e de conceitos.

Nesta fase de motivação, foram planificadas duas aulas e respectivos materiais que pretendiam desenvolver a: autonomia – motivar os alunos para serem capazes de auto-regular o seu comportamento e a sua experiência, percebendo que são eles próprios o

¹⁰⁹ Vygotsky, com o conceito de Zona Proximal de Desenvolvimento mostra que o papel de outrem na aprendizagem é muito importante porque faz com que os conhecimentos sociais sejam apropriados pelo indivíduo e se tornem mais complexos.

local de controlo do seu comportamento; competência – que os alunos estivessem motivados para quererem auto-realizar-se, ganhando confiança nas suas capacidades; participação/proximidade – ainda, nesta fase inicial, os alunos teriam de aprofundar as relações pessoais entre si, de trabalhar juntos, de criar laços e de valorizar a participação e o contributo de todos os membros da turma¹¹⁰.

Na primeira aula da UL6, insistiu-se na motivação dos alunos para o tema do sentido da vida e para o trabalho de grupo¹¹¹. Os alunos foram convidados a ler e a explorar um texto sobre o sentido da vida, em dois momentos: inicialmente, sozinhos, depois confrontando as suas respostas em pequenos grupos de trabalho; num segundo momento, a discussão alargou-se ao grupo turma. Os alunos, que começaram por se mostrar algo tímidos, foram descontraindo e aceitando o desafio, aplicando-se, com responsabilidade, e resolvendo as tarefas. Na primeira aula, insistiu-se de novo neste tipo de trabalho: confronto e discussão em pequenos grupos e, posteriormente, a discussão alargada a toda a turma. Este tipo de trabalho desenvolveu-se a partir de uma ficha de exploração sobre a gestão do tempo.

Nesta fase, os grupos foram formados pelo professor, tendo em conta os lugares onde os alunos estavam sentados e sem ter em conta qualquer tipo de afinidades.

Na segunda aula da UL, o objectivo foi motivar os alunos para o trabalho em grupo, com tarefas próprias atribuídas a cada um, começando a fomentar, entre todos, a interdependência. Frisou-se que este é um trabalho de grupo cooperativo. Fez-se-lhes notar que aqui o contributo de todos é imprescindível e necessário para construírem o seu sentido de vida; é como se todos estivessem a construir um prédio, com andares para cada um viver, sendo que o trabalho de todos é necessário e indispensável. Foi possível notar que os alunos não estavam habituados a trabalhar assim e até acharam o trabalho difícil, exigente e questionaram se teriam tempo para o realizar¹¹².

Tendo em vista que os alunos «têm maior probabilidade de trabalhar com vista a objectivos importantes se as explicações acerca da aula tiverem sido explicitadas»¹¹³, esta fase pretendeu clarificar o que é a aprendizagem cooperativa e assegurar que todos os alunos a tinham entendido e estavam motivados para trabalhar.

¹¹⁰ Até aqui, ao longo do ano, já tínhamos proporcionado algumas situações de trabalho em grupo e em pares, o que muito ajudou a criar estes laços emocionais e relacionais que agora os alunos vão poder aprofundar, num trabalho de investigação organizado e estruturado entre toda a turma.

¹¹¹ Ver anexo 02 (relatório da primeira aula) e anexo 03 (planificação da primeira aula da UL).

¹¹² Ver anexo 02 – relatório da segunda aula.

¹¹³ Arends, Richard (1999), *Aprender a ensinar*, MacGraw-Hill, p. 378.

Equipas de Aprendizagem

As equipas de aprendizagem são a segunda etapa da aprendizagem cooperativa.

Neste trabalho, foi tido em conta as preferências dos alunos por um tópico, apontado pela turma, e a preocupação de integrar todos os alunos, de modo a formar, nesta turma, um verdadeiro grupo¹¹⁴ cujos membros aprendem uns com os outros em espírito de comunhão. Pretendeu-se que a turma de EMRC passasse a ser uma pequena comunidade com laços fortes de fraternidade e onde os alunos adquirissem competências úteis para o seu dia-a-dia, de modo a serem cidadãos cooperantes e solidários. Sendo valores que se exigem, actualmente, à escola, que incuta nos alunos, são, antes de mais, valores próprios do cristianismo, emanados da mensagem de Cristo, dos quais «os fiéis leigos devem dar testemunho (...) e que estão intimamente ligados à própria actividade política, como a liberdade e a justiça, a solidariedade, a dedicação fiel e desinteressada ao bem de todos»¹¹⁵.

Para a formação destas equipas de trabalho teve-se em conta as duas estruturas da aprendizagem cooperativa defendidas por Slavin, quanto à perspectiva da motivação¹¹⁶ (os grupos são recompensados com base na aprendizagem individual de todos): incentivo cooperativo – os membros da equipa estão em interdependência uns com os outros e é dessa interdependência que irá resultar uma recompensa para cada um, que será a recompensa do grupo; tarefa cooperativa – os membros da equipa têm de coordenar os seus esforços para realizar a tarefa, sabendo que é do produto do trabalho de cada um que resulta o trabalho final.

Neste sentido, os alunos souberam, desde sempre, que a recompensa estava orientada para o grupo. O trabalho de cada um é, também, orientado para o grupo. Reforçou-se o facto de se tratar de uma equipa de trabalho, isto é, um conjunto de pessoas, cada uma

¹¹⁴ Entendo aqui por grupo - «un conjunto de personas que establecen frecuentemente relación ente ellas, se definen a sí mismas como miembros del grupo, comparten normas de interés común, constituyen un sistema de roles interdependientes con un objetivo común, obtienen satisfacción para alguna necesidad individual por el hecho de pertenecer al mismo grupo, y tienen una conciencia de su unidad y de su diferencia con otros grupos que puedan existir». Cf. AA. VV. (2006), *Hombre y Sociedad*. Madrid: Instituto Internacional de Teología a Distancia, 4.ª edição, p. 53.

¹¹⁵ João Paulo II (1998), *Christifideles Laici* n.º 42. [Consult. 10/06/2011] Disponível em www.vatican.va

¹¹⁶ Slavin (1987) classifica os métodos de aprendizagem cooperativa de acordo com duas perspectivas teóricas: a do desenvolvimento e a da motivação. A perspectiva do desenvolvimento baseia-se na premissa de que a aprendizagem melhora com os conflitos cognitivos, fruto da interacção entre sujeitos. Cf. Menezes, Maria Gabriela; Barbosa, Rejane M. Novais; Jófili, Zélia M. Soares (2007), *Aprendizagem cooperativa – o que pensam os estudantes?* in *Linguagens, Educação e Sociedade Teresina*, n.º 17 (Julho/Dezembro 2007), p. 55. [Consult. 30/06/2011] Disponível em www.ufpi.br.

com a sua tarefa e função, cujo objectivo é desenvolver o seu trabalho, tendo em vista o sucesso da equipa, sabendo que o seu sucesso é o sucesso de todos.

Neste trabalho, as equipas têm de dividir tarefas e cada elemento fica responsável pela realização da sua, sabendo que todo o grupo fica pendente dessa prestação. Assim, se o aluno não tiver realizado a sua função, o restante grupo não pode, também, avançar, ficando o trabalho da equipa comprometido e, posteriormente, o trabalho de toda a turma.

De seguida, foi explicado, detalhadamente, o modo de funcionamento dos grupos de aprendizagem cooperativa, mostrando a diferença entre o trabalho de grupo tradicional e o cooperativo. No **Grupo tradicional**: não há planificação correcta do trabalho de grupo; não há interdependência entre os seus membros; não há partilha de informações ou conhecimentos; não discutem ideias; não assumem responsabilidades; esperam que os colegas mais capazes realizem a actividade; os alunos mais empenhados não sentem o seu esforço. No **Grupo de aprendizagem cooperativa**: há uma estruturação do trabalho a desenvolver; interdependência positiva – o rendimento do grupo depende do esforço de cada um dos seus membros; todos se ajudam e partilham informação e conhecimentos; cada um assume as suas responsabilidades e faz com que cada um dos seus companheiros assumam as suas; incentivam-se uns aos outros; analisam os seus esforços e discutem o seu desempenho; o rendimento final do grupo é sempre superior à capacidade individual de cada elemento.

Foram formadas três equipas de trabalho, uma vez que se decidiu trabalhar três subtemas (a saber: vocação profissional; absurdo na vida; morte e ressurreição). Tratando-se de uma turma do ensino secundário, e sendo os alunos de turmas diferentes, a formação das equipas foi realizada pelos próprios alunos porque: 1) o objectivo era promover o conhecimento mútuo e formar um espírito de grupo forte; 2) foi desiderato deste trabalho dotar os alunos dessa responsabilidade para que sintam que esta metodologia é diferente do ensino tradicional.

Quanto à decisão do número de membros do grupo, foi tomada tendo em conta que uma característica da aprendizagem cooperativa é os alunos aprenderem uns com os outros. Optou-se por formar grupos pequenos, que proporcionassem o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, sabendo-se que «a interacção cooperativa e a comunicação entre colegas conseguem-se melhor em grupos pequenos, nos quais o

intercâmbio entre pares e a investigação cooperativa podem manter-se ou apoiar-se»¹¹⁷. Johnson e Johnson¹¹⁸ defende grupos pequenos, de dois a quatro membros - quanto mais pequeno for o grupo melhor será, porque obriga os alunos a serem mais responsáveis, a aprenderem mais activamente e a entenderem melhor a aprendizagem cooperativa. O'Dennel e Dansereau¹¹⁹ defende que os grupos não devem ser superiores a dois elementos para não se formarem subgrupos e cada aluno assumir as responsabilidades do seu trabalho, sendo activo na aprendizagem e nas tarefas que lhe cabe. Contudo, há autores com opiniões diferentes.

Arends afirma que os professores «na abordagem da investigação em grupo dividem habitualmente as turmas em grupos heterogéneos de 5 ou 6 elementos»¹²⁰. Freitas & Freitas referem que não há nenhuma dimensão ideal dos grupos de aprendizagem cooperativa, salvo que a dimensão depende «do tempo (*time*), da experiência (*experience*) que os alunos têm de trabalho em grupo, da idade (*age*) e ainda dos materiais (*materials*) e equipamentos a utilizar»¹²¹. Lebrun¹²² defende que os grupos não podem ter poucos participantes porque, se assim for, serão poucos os pontos de vista e não haverá matéria suficiente para ser discutida entre os alunos já que eles têm de expor as suas ideias, argumentá-las e confrontá-las uns com os outros.

Nesta abordagem da UL6, formaram-se dois grupos de dois elementos e um grupo de quatro. A experiência aqui apresentada, desenvolvida com uma turma do 10.º ano, mostrou que a aprendizagem nos grupos de pares atingiu bons resultados académicos e um excelente ambiente de relações inter-pessoais, tendo os seus elementos entronizado muito bem uns com os outros (pesquisaram, dividiram tarefas, apoiaram-se, incentivaram-se, cooperaram). No grupo maior, verificou-se que o tempo foi pouco para a tarefa, uma vez que foi o grupo que teve de gerir mais conflitos¹²³. Em todos os

¹¹⁷ Lopes, José; Silva, Helena Santos (2009), *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel, p. 150.

¹¹⁸ Johnson e Johnson citado em Ribeiro, Celeste (2006), *Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: Uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação*, Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.

¹¹⁹ O'Dennel e Dansereau citado em *Ibidem*.

¹²⁰ Arends, Richard (1999), *Aprender a ensinar*, MacGraw-Hill, p. 374.

¹²¹ Freitas, L. V.; Freitas, C. V. (2002), *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa, p. 40.

¹²² Lebrun, Marcel (2002), *Teorias e Métodos Pedagógicos para Ensinar e Aprender*, Instituto Piaget, colecção Horizontes Pedagógicos.

¹²³ Conflito é aqui entendido como a percepção divergente entre dois ou mais sujeitos de crenças, valores, de onde derivam incompatibilidades. Cf. Costa, M. E. (2003), *Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 98-142. Contudo, recorde que o conflito, apesar da carga pejorativa com que muitas vezes é usado, é inerente à condição humana e tem de se tê-lo em consideração na educação dos

grupos notou-se o desenvolvimento de competências sociais (respeito pela opinião dos outros, tolerância, cooperação) e de autonomia¹²⁴.

Trabalho de Investigação em Grupo

Investigar em grupo, de forma cooperativa, é um método desenvolvido por Shlomo Sharan. Para Slavin (1985), «é o mais complexo de todos os métodos de aprendizagem cooperativa, ao combinar tarefas individuais, por pares e em grupo, oferecendo recompensas ao grupo, com base nas realizações individuais»¹²⁵. Na sua base, está a premissa de Sharan de que «tanto no contexto social como no intelectual, o processo de aprendizagem escolar deve incorporar os valores que defende»¹²⁶.

A aprendizagem cooperativa é uma estratégia que em Portugal vai começando a ser utilizada. Como os alunos ainda não estão familiarizados com este processo, antes de entrar no trabalho de investigação, procurou-se que eles compreendessem o que se pretendia com esta metodologia da aprendizagem cooperativa para a poderem dominar. Por isto, insistiu-se, como já foi referido anteriormente, na motivação dos alunos, já que são eles os protagonistas da sua aprendizagem e porque os métodos de aprendizagem cooperativa, desenvolvidos por Sharan, se centram em aspectos ligados à motivação. Os alunos cooperam tendo por base factores de ordem interpessoal, nomeadamente, a preocupação com os outros e com o seu sucesso, que é o sucesso de todos.

Segundo Sharan o método da investigação em grupo tem seis passos. Demonstro, de seguida, como apliquei cada um desses passos na UL6 – “Um sentido para a vida”.

1- Selecção do tópico

Nas duas primeiras aulas, explorou-se com os alunos possíveis tópicos que eles próprios gostassem de investigar e que considerassem importantes para o estudo desta UL. Os tópicos mais frisados foram o trabalho, as situações de absurdo na vida e a

indivíduos com vista ao desenvolvimento das suas competências inter-relacionais. De salientar que, na escola tem de se proporcionar meios suficientes para que os alunos desenvolvam competências de resolução construtiva dos conflitos. Um desses meios é a aprendizagem cooperativa, a qual promove o sucesso, incrementa o respeito mútuo, a auto-estima e os sentimentos recíprocos de obrigação e de entajuda.

¹²⁴ Ver anexo 02 (relatório da sexta aula).

¹²⁵ Slavin (1985) citado em Vieira, Pedro (2000), *Estratégias alternativas de ensino-aprendizagem na Matemática: estudo empírico de uma intervenção com recurso à aprendizagem cooperativa no contexto do ensino profissional*, dissertação de Mestrado não publicada, Universidade do Porto – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto, Portugal, p. 33.

¹²⁶ Sharan citado em Lopes, José; Silva, Helena Santos (2009), *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel, p. 149.

morte. Com base nos argumentos dos alunos, escolheram-se estes três tópicos para investigar¹²⁷.

2- Planificação do trabalho de equipa

Na aprendizagem baseada na investigação, «os alunos são incumbidos de planificar tanto os tópicos a serem estudados como as formas para proceder à sua investigação»¹²⁸. Lopes & Silva apontam esta fase como um elemento central da investigação em grupo: a planificação cooperativa é «uma estratégia para assegurar o máximo compromisso do aluno»¹²⁹ porque é feita por todos os membros do grupo e tem em conta as suas capacidades e experiências.

Assim, depois de se ter explicado e esclarecido muito bem os alunos sobre o trabalho a desenvolver, foi proposto, aos grupos, a elaboração do plano de trabalho¹³⁰, de acordo com a informação de que teriam três aulas para executar a tarefa e que o trabalho final teria de ser apresentado à turma. Os grupos procederam a tal tarefa, inicialmente, com alguma dificuldade, havendo orientação do professor. No fim, toda a turma elaborou, em conjunto, uma planificação-síntese¹³¹, com base no contributo de cada grupo.

Papéis, tarefas e sua divisão

No grupo cooperativo é muito importante a estruturação dos papéis de modo a que todos os alunos sejam activos, assumam as suas responsabilidades e se organizem. É realizada com base em processos democráticos que facilitam a execução das tarefas, com vista a alcançar o objectivo comum.

Atribuir tarefas e papéis a cada elemento é ajudar cada aluno a contribuir para o grupo, a valorizar-se como pessoa, a criar interdependência com o conjunto e a quebrar hierarquias. Para além disso, envolve o indivíduo numa relação específica com o grupo e é fonte de descentração, que permite a cada um tomar consciência da importância dos diferentes papéis. Em EMRC, estas considerações são muito importantes porque, ao transpor isto para a vida, o aluno percebe que cada pessoa tem uma missão específica e que cada cristão tem a sua acção no mundo, uma vez que «todos testemunham, na

¹²⁷ Ver anexo 02 (relatório da segunda aula).

¹²⁸ Arends, Richard (1999), *Aprender a ensinar*, MacGraw-Hill, p. 374.

¹²⁹ Lopes, José; Silva, Helena Santos (2009), *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel, p. 150.

¹³⁰ Ver anexo 04 (pontos 4. 5. 6. 7.)

¹³¹ Ver anexo 04 (ponto 7.).

variedade, a admirável unidade do Corpo místico de Cristo: a própria diversidade de graças, ministérios e actividades, consagra estas coisas»¹³².

Dentro do grupo de trabalho, cada um desempenha papéis diferentes e dá um contributo à sua medida. Este é decisivo para que, no fim, se alcancem bons resultados, quer no que concerne ao produto final a apresentar quer no desenvolvimento cognitivo e afectivo-social dos alunos (melhores relações interpessoais, aumento da auto-estima, adopção de valores como solidariedade e caridade).

Para atribuir papéis dentro do grupo, seguiu-se as categorias de Fraile¹³³. Foram escolhidos três papéis (coordenador, secretário, estimulador/conciliador). Estes permitem criar e manter um ambiente agradável dentro do grupo, e são necessários para que o grupo alcance sucesso. Facultou-se aos alunos uma ficha informativa com indicações sobre os papéis a desempenhar¹³⁴. Nos grupos de dois elementos, retirou-se o papel de estimulador/conciliador, ficando, apenas, o coordenador e o secretário; no grupo de quatro elementos, foi atribuído um papel a cada aluno, sendo que o de secretário foi atribuído a dois alunos. Como este trabalho só se desenvolveu ao longo de três aulas, os alunos mantiveram os papéis¹³⁵.

Quanto aos papéis que facilitam a divisão de tarefas, explicou-se, aos alunos, que seriam eles próprios a reparti-los; verificou-se que nos grupos de dois elementos não houve dificuldades na atribuição das tarefas, tendo a situação sido menos fácil na equipa de quatro elementos. Contudo, o grupo conseguiu estruturar a divisão das tarefas, solicitando ao coordenador que fizesse uma lista do que teria de ser feito, o que permitiu a chegar a um consenso entre todos.

¹³² Paulo VI (1964), *Lumen et Gentium* n.º 32. [Consult. 01/05/2011] Disponível em www.vatican.va

¹³³ Fraile citado em Ribeiro, Celeste (2006), *Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: Uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação*, Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.

¹³⁴ Ver anexo 04 (ponto 2. e 3.).

¹³⁵ Apesar de na bibliografia consultada se recomendar que os papéis sejam rotativos: «num modelo de aprendizagem cooperativa, distribuem-se as responsabilidades e, ao longo do tempo, todos têm oportunidade de experimentar diferentes papéis» Cf. Ribeiro, Celeste (2006), *Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: Uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação*, Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal, p. 54. Também Kaye (1991) citado por Ribeiro (2006) defende que os diferentes elementos do grupo devem assumir diferentes papéis e em diferentes momentos, uma vez que isso ajuda os alunos a interiorizarem os papéis e o que se pretende com a aprendizagem cooperativa.

Apesar de Johnson e Johnson¹³⁶ alertar para o facto de os professores precisarem de trabalhar, previamente, estes papéis com os alunos, neste caso, não se fez isso dado o curto prazo de tempo para a leccionação da UL (impreterivelmente seis aulas). Porém, isto acabou por ser um *handicap*, sobretudo no grupo de quatro membros.

3- Implementação

De acordo com Sharan¹³⁷, este é o terceiro passo da abordagem da investigação em grupo. Depois de os alunos terem escolhido os temas a investigar, de estarem esclarecidos acerca do método como iriam trabalhar e de terem planificado a sua investigação, foi chegado o momento de a implementar.

Material/Recursos

Os recursos são uma chave de sucesso para uma boa aula de aprendizagem cooperativa. Segundo Arends, se queremos que esta aula decorra bem, devemos encontrar muitos materiais de recurso na biblioteca da escola ou no centro de *media*. Neste sentido, deu-se conhecimento aos alunos dos recursos existentes na escola e aos quais poderiam, facilmente, aceder¹³⁸, tendo livre acesso à Biblioteca e ao Centro de Recursos da escola¹³⁹.

Para além disto, foi preparado, para cada grupo, um Dossier de trabalho¹⁴⁰ com material científico (documentos do Magistério, textos bíblicos, entre outros) e propostas de trabalho, desde a resolução de actividades à indicação de *sites* a pesquisar. Este dossier foi dividido em três partes – vocação profissional, absurdo e morte e ressurreição. O dossier foi organizado de modo a apresentar experiências de vida e textos científicos que orientassem a investigação dos grupos. De seguida, explico os motivos teológicos que estiverem subjacentes à elaboração deste Dossier de trabalho.

¹³⁶ Johnson e Johnson (1999) citado em Ribeiro, Celeste (2006), *Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: Uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação*, Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.

¹³⁷ Sharan (1984) citado em Arends, Richard (1999), *Aprender a ensinar*, MacGraw-Hill.

¹³⁸ Ver anexo 02 (relatório da quinta aula).

¹³⁹ Estabeleceu-se contacto com os professores responsáveis da Biblioteca Escolar e do Centro de Recursos para que os alunos tivessem livre-trânsito naqueles centros de pesquisa. Acrescente-se, também, que com o auxílio do professor-bibliotecário colocou-se ao dispor dos alunos, livros ali existentes que lhes poderiam interessar, tendo os alunos ali se dirigido para os consultar.

¹⁴⁰ Ver Anexo 01.

Vocação Profissional: Na Bíblia, encontramos a dignidade do trabalho no facto do próprio Jesus exercer uma profissão (Mc 6, 3) e na missão que é dada ao homem, em Gn 3, de dominar e cultivar a terra. Desta feita, pelo trabalho, o homem é chamado a participar, a ser responsável no projecto da criação iniciado por Deus. A dignidade do trabalho é reiterada nos documentos da Doutrina Social da Igreja. Nestes, verificamos que o trabalho não tem apenas dimensão material e objectiva (como se indica na Quadragesimo Anno n.º 90 e na Mater et Magistra n.º 18), uma vez que tem também uma grande dimensão subjectiva. A encíclica Laborem exercens reforça o trabalho como actividade que dignifica a pessoa, permitindo a sua realização pessoal e sendo ocasião de encontro com Deus. Mediante o trabalho, o homem não só transforma a natureza, adaptando-a às suas próprias necessidades, mas também se realiza como pessoa. O trabalho está orientado para Deus e para os outros. Pelo trabalho, o homem constrói uma sociedade humana solidária, coopera com Deus no seu projecto e com os outros homens com vista ao desenvolvimento de todos os povos. Colocando em Deus, o sentido do trabalho, toda a actividade está orientada para o serviço aos outros, sobretudo para os mais necessitados. Assim, pelo trabalho, o homem não só dá a forma à matéria como também cria melhores condições de vida, promove o desenvolvimento científico e tecnológico, desenvolve a cooperação, a sua dimensão social, aumenta a sua independência da matéria e contribui para a humanização do cosmos, combatendo, assim, pela fé, a mundanização do homem.

Absurdo na vida: Todos os seres humanos aspiram a uma vida serena, a amar, a serem amados, à confiança e à estima dos outros. Aspiram à realização plena. Porém, sabemos que a existência é atravessada por situações de dor, sofrimento, desconfiança, fragilidade dos afectos. Na nossa condição histórica experimentamos, por vezes, o “absurdo”. O absurdo surge quando o homem perde o sentido do mistério de Deus e de si próprio. Acontece porque o homem recusa a sua vocação ao diálogo, à comunhão, à comunicação, à implicação com os outros. A Bíblia revela-nos que a relação com Deus é a condição básica do homem, contanto que este é o “tu” com quem Deus dialoga. O homem tem na sua natureza uma estrutura de abertura a Deus, à comunhão sobrenatural com Deus, que é dom gratuito de Deus: a graça. Mas para além desta abertura ao transcendente, o homem tem também, em si, a possibilidade de se fechar na sua imanência, recusando o diálogo com Deus, pretendendo realizar-se sem Este. Mas sem referência a Deus, o homem tem apenas como referência o mundo animal e vegetal, como vemos em Gn 2, 20, vivendo no materialismo, individualismo, hedonismo... Estes conduzem à insatisfação, ao fracasso das relações humanas e ao próprio fracasso do homem como pessoa (ser pessoa é estar em relação com). Todas as situações humanas (incluindo as de sofrimento, morte, dor) têm um sentido. Há que interpretá-lo, reconhecê-lo e respeitá-lo. A liberdade pode ter duas possibilidades porém o seu clima natural é o amor e não a exaltação do egoísmo. O homem só se realiza na relação de amor que estabelece com Deus e com os seus semelhantes; por isso, só os que aceitam seguir Cristo vivem a plenitude da vida, como alerta a encíclica Evangelium Vitae.

Morte e Ressurreição: Lemos em Rm 11 e Ef 1-3 que o projecto divino passa pela criação e salvação do homem em Cristo. Como também afirma a Gaudium et Spes n.º 22, o homem só encontra as respostas às suas aspirações mais profundas em Jesus Cristo. Este é o arquétipo, o modelo normativo do homem. Jesus é o meio pelo qual a graça aparece como comunhão vital e salvífica. Quando o homem aceita a graça, converte-se naquilo que ele é de facto e vive em auto-doação para os outros, tal como Cristo, cuja existência foi a auto-doação constante ao Pai e aos outros homens. Jesus entendeu a sua vida como um serviço a favor dos pecadores. Por isso, a sua morte não foi um acidente casual, mas

consequência da sua missão. Ele próprio a interpretou como acontecimento de salvação e início da vinda do reino de Deus. A sua morte é ponto de partida para explicar o mistério da sua pessoa e da sua existência. Este passa pelo acontecimento maior que é a ressurreição. É uma novidade absoluta, que não tem termo de comparação, porém é percebida como um acontecimento real, que entra nas certezas da história pelos sinais documentados e seguros que existem (por exemplo, a transformação de vida operada nos discípulos). A ressurreição de Cristo é testemunho da salvação que Deus oferece e que vem dar à humanidade um sentido para a existência, quebrando o não-sentido da morte. Jesus revela-nos que o sentido da vida é Aquele que ama a vida - Deus (Sb 11, 26). A ressurreição de Jesus ensina-nos que o sentido da vida é a comunhão de amor com Deus e a entrega total a favor dos irmãos na nossa história pessoal e no nosso mundo.

4- Instruções e o desenvolvimento das aulas

Explicado o processo de trabalho, formados os grupos, escolhidos os tópicos, efectuada a planificação do trabalho para cada aula, restava ver o trabalho desenvolver-se ao longo de três aulas. Em cada uma dessas aulas, lembrou-se a metodologia de trabalho, o tópico geral da investigação, os objectivos e esclareceram-se dúvidas.

Fez-se em cada uma dessas aulas de investigação o ponto de situação e uma breve avaliação de como estava a decorrer o trabalho e o ambiente no grupo¹⁴¹. Este *briefing* foi feito por cada grupo, dirigindo-se a toda a turma, uma vez que esta é o grupo maior para o qual todos estão a trabalhar. Esta foi uma forma de responsabilizar os alunos pelo seu trabalho, mostrando-lhes que este é útil e necessário a todos e reconhecendo o esforço do grupo. Após este início, os grupos retomavam as suas investigações e os seus trabalhos no lugar geográfico da sala que lhes foi atribuído¹⁴², sabendo que tinham autorização para se deslocar ao Centro de Recursos ou à Biblioteca.

No decorrer da realização dos trabalhos, os grupos trabalharam com autonomia. Apenas o grupo que investigou o tópico da morte e ressurreição foi solicitando mais ajuda ao professor para os acompanhar e orientar.

Todos os trabalhos decorreram em ambiente cooperativo, mostrando que os alunos têm capacidade de iniciativa e de se auto-dirigirem. No final da primeira aula, como a planificação não foi totalmente cumprida, os membros dos grupos propuseram continuar o trabalho fora da sala de aula. Assim foi feito, tendo o professor mostrado disponibilidade para os acompanhar nesse trabalho, uma vez que «quando o professor

¹⁴¹ Ver anexo 02 (relatório da quinta aula).

¹⁴² Arends salienta o quão importante é arranjar um lugar na sala para cada equipa; é importante estabelecer qual o local da sala de que dispõem para aí se reunirem porque estas formas de organização favorecem a interacção social, não se restringindo assim, a uma simples disposição dos estudantes em grupo.

utiliza o método da investigação em grupo, deve estar constantemente disponível»¹⁴³. Assim, aproveitando as potencialidades da Internet, professor e alunos mantiveram-se em contacto por correio electrónico, fomentando-se assim, o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) em EMRC (refira-se que o uso das TIC é recomendado no Programa de EMRC).

5- Produto Final

Da investigação realizada pelos grupos resultaram três trabalhos finais¹⁴⁴ que foram apresentados na última aula desta UL, após três aulas de investigação e duas de metodologia e sensibilização para o tema a estudar.

Os trabalhos revelaram que os grupos estudaram o Dossier de Trabalho¹⁴⁵, que lhes foi facultado no início da Investigação. Pelos trabalhos apresentados, verificou-se que o dossier de trabalho os orientou na investigação e despoletou-lhes novas ideias. O grupo que se propôs estudar o tópico da morte e ressurreição realizou um pequeno inquérito, na escola, sobre as crenças após a morte e a ressurreição; o grupo que estudou o tópico absurdo na vida cruzou a informação do dossier com conteúdos da disciplina de Filosofia; o grupo que estudou o tópico da vocação profissional relacionou este tema com o que se havia estudado, no primeiro período, na Unidade Lectiva *Ética e Economia*.

As apresentações dos grupos funcionaram como reconhecimento do esforço do grupo, tarefa «exclusiva da aprendizagem cooperativa, é a ênfase dada ao reconhecimento e à realização do aluno»¹⁴⁶.

A investigação ajudou a turma a resolver uma ficha de trabalho¹⁴⁷ sobre o sentido da vida, revelando, assim, que nos grupos de trabalho houve «incorporação de informação nova, de explicações e fundamentações que clarificam e integram a formação»¹⁴⁸.

Avaliação

Na aprendizagem cooperativa há «uma abordagem diferente da avaliação e do reconhecimento da realização escolar»¹⁴⁹. A avaliação deste trabalho de investigação

¹⁴³ Arends, Richard (1999), *Aprender a ensinar*, MacGraw-Hill, p. 379.

¹⁴⁴ Ver Anexo 05.

¹⁴⁵ Ver anexo 01.

¹⁴⁶ Arends, Richard (1999), *Aprender a ensinar*, MacGraw-Hill, p. 383.

¹⁴⁷ Ver anexo 06.

¹⁴⁸ Tomé, Inês; Gomes, Rogério; Correia, Marisa (S/D), *Aprendizagem Cooperativa*. [Consult. 23/06/2011] Disponível em www.educ.fc.ul.pt

em grupo baseou-se na avaliação final do produto apresentado («o relatório ou a apresentação do grupo serve como uma base para a avaliação (...) de acordo com o conceito de estrutura de recompensa cooperativa, é importante que o professor recompense o produto do grupo»¹⁵⁰) e na avaliação individual (o contributo de cada um, as suas atitudes face ao trabalho e a sua contribuição para o grupo). Com isto, os alunos foram recompensados tanto pela contribuição individual como pelo produto colectivo. No início do trabalho, os alunos foram informados sobre os critérios de avaliação¹⁵¹.

Neste trabalho fomentou-se, também, a auto-avaliação e a hetero-avaliação como momentos importantes do trabalho, uma vez que «a investigação em grupo expõe os alunos à avaliação constante dos seus pares e do professor em muito maior grau que o ensino tradicional»¹⁵².

A avaliação foi positiva, confirmando os resultados de outros estudos em que se utilizou esta metodologia e onde os alunos apontaram este trabalho como inovador e positivo nos seguintes aspectos: «definição de papéis específicos para cada um dos membros do grupo, na medida em que permite saber quem respeita prazos e tarefas»¹⁵³; disponibilidade de tempo para reflectirem, estruturarem ideias, melhorando a qualidade das aprendizagens, favorecendo a aquisição de novos conhecimentos, reforçando a inter-ajuda e criando ambientes descontraídos e agradáveis na sala de aula.

Estrutura de recompensa

Segundo Arends, as estruturas de recompensa são fundamentais na sala de aula. Elas influenciam o comportamento e a aprendizagem dos alunos. Podem ser competitivas ou cooperativas. Neste caso, foram estruturas de recompensa cooperativas, tal como sucede «se três pessoas viajando num carro, ajudarem a tirar o carro da lama, todas elas beneficiam do esforço de cada um»¹⁵⁴. Este foi o sistema de recompensa da aprendizagem cooperativa utilizado neste trabalho porque foi a actividade conjunta de todos os membros dos grupos que permitiu, a toda a turma, resolver a ficha de trabalho

¹⁴⁹ Arends, Richard (1999), *Aprender a ensinar*, MacGraw-Hill, p. 380.

¹⁵⁰ *Ibidem*, p. 381.

¹⁵¹ Ver anexo 04 (ponto 10).

¹⁵² Arends, Richard (1999), *Aprender a ensinar*, MacGraw-Hill, p. 159.

¹⁵³ Alves, Patrícia; Moreira, António (S/D). Escrever em grupo à distância: inovação numa turma de Inglês Língua estrangeira da UA. *Actas das I Jornadas Internacionais do Centro de Estudos em Educação e Inovação, Paradigmas em Mudança*, Universidade Aberta, p. 7.

¹⁵⁴ Slavin (1983) citado em Arends, Richard (1999), *Aprender a ensinar*, MacGraw-Hill, p. 115.

final. Segundo Bessa e Fontaine¹⁵⁵, os grupos de investigação apresentam estrutura cooperativa para a tarefa e para a recompensa.

O esforço do trabalho resultou em laços afectivos entre os elementos do grupo, na valorização das relações interpessoais e na coesão da turma. Estas aquisições foram visíveis nas atitudes dos alunos nas aulas subseqüentes, mostrando-se mais participativos e cooperantes uns com os outros. De frisar, também, que estas atitudes sócio-afectivas são fruto de aprofundamentos cognitivos, verificando-se, também, evolução neste domínio (autonomia, sentido crítico, conhecimento dos documentos da Igreja). Assim, este trabalho contribuiu para a formação de um grupo coeso, unido, fraterno. Afinal, é o que se pretende que seja uma turma de EMRC: um espaço onde se vive o que se aprende de modo que seja transposto para a vivência do dia-a-dia.

Vantagens e Desvantagens dos Modelos de Ensino Cooperativo

Estas metodologias fazem do aluno o protagonista da sua aprendizagem e preparam-no para desenvolver um vasto leque de competências necessárias à vida em sociedade e ao seu desempenho profissional, como sejam a procura, selecção, análise crítica de informação, capacidade de escutar outras opiniões, aceitar as diferenças, saber trabalhar em equipa.

Os métodos de ensino cooperativo apresentam vantagens no domínio cognitivo – construir significados para os conteúdos; desenvolver competências cognitivas mais elevadas: análise, síntese, avaliação, espírito crítico, autonomia, criatividade; comunicação mais elaborada – e no sócio-afectivo – maior responsabilidade individual perante o trabalho; melhor conhecimento de si; maior auto-estima; maior motivação para o trabalho em grupo; comunicação eficaz e positiva; melhor qualidade das relações; favorece as atitudes de cooperação na vida; gera ambiente descontraído e agradável na sala de aula; educa para a diversidade.

O papel do professor

Também para o professor, estes métodos apresentam vantagens: conhecer os seus alunos com maior profundidade; melhorar a socialização na sala de aula; aumentar a sua auto-estima ao contribuir para a formação integral dos seus alunos; inovar nas práticas pedagógicas; desenvolver as suas capacidades e o perfil de professor, de modo a

¹⁵⁵ Bessa, Nuno; Fontaine, Anne-Marie (2002), A aprendizagem cooperativa numa pós-modernidade crítica, in *Educação, Sociedade & Culturas* n.º 18. [Consult. 10/06/2011] Disponível em www.fpce.up.pt

alcançar as competências que lhe estão inerentes pelo decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto.

Na metodologia de aprendizagem cooperativa, cabe ao professor efectuar o trabalho prévio de organizar as actividades, os materiais – daí a preocupação de elaborar, nesta UL, um Dossier de Trabalho para os alunos - e de estruturar todo o processo, de modo a que os alunos conheçam os objectivos do trabalho, os seus papéis, as suas tarefas e as normas do trabalho. Lebrun relembra que «é preciso que a tarefa seja bem definida, que as ordens e os papéis sejam claros, que o meio se preste a este trabalho e que os diferentes momentos do trabalho sejam bem marcados»¹⁵⁶.

Na metodologia de aprendizagem cooperativa, abordagem Investigação em Grupo, o professor «deve actuar como modelo das competências sociais e de comunicação que espera dos seus alunos»¹⁵⁷: escutar, parafrasear, reagir airoso, estimular a participação. O professor é o mediador entre o estudante e o conhecimento, o dinamizador, o facilitador da aprendizagem e o guia do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, disponibilizando-se para os acompanhar. Esta metodologia de ensino requer do professor sólidos conhecimentos pedagógicos e científicos, bem como gosto pelo que faz. Quanto melhor for o seu desempenho, melhores serão os resultados dos seus alunos, em todos os domínios.

Quanto às desvantagens, não parece haver efeitos negativos na aplicação dos métodos de ensino cooperativo. Slavin, na década de oitenta, fez um levantamento de todos os estudos realizados entre 1972 e 1986, sobre os efeitos da aprendizagem cooperativa na realização escolar; analisou quarenta e cinco estudos e em nenhum detectou contra-efeitos, o que o levou a concluir que «nenhum dos estudos mostrou efeitos negativos da aprendizagem cooperativa»¹⁵⁸. Após esta experiência, creio que o importante é ter consciência de que se tratam de métodos que exigem tempo, experiência e familiaridade por parte dos alunos e dos professores.

¹⁵⁶ Lebrun, Marcel (2002), *Teorias e Métodos Pedagógicos para Ensinar e Aprender*, Instituto Piaget, colecção Horizontes Pedagógicos, p. 205.

¹⁵⁷ Lopes, José; Silva, Helena Santos (2009), *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel, p. 153.

¹⁵⁸ Slavin (1986) citado em Arends, Richard (1999), *Aprender a ensinar*, MacGraw-Hill, p. 369.

Conclusão

A educação integral da pessoa humana é a finalidade da educação em Portugal (LBSE, artigos 3.º, 7.º e 50.º) e é, também nitidamente, uma das finalidades da disciplina de EMRC, que tem o privilégio de educar a pessoa em todas as suas dimensões, preparando-a para a inserção na vida activa equipada com valores morais e religiosos, válidos e necessários à sociedade.

A EMRC permite um desenvolvimento transversal do currículo como seja a educação para a cidadania, pelos seus conteúdos e competências. Estas competências permitem que os alunos adquiram valores importantes e identificativos do cristianismo, como a cooperação (co-operar – trabalhar com - com Deus no projecto da criação) e a caridade (ou numa linguagem mais ética, a solidariedade).

A opção por métodos de ensino cooperativo na leccionação da UL “Um sentido ara vida” permitiu, aos discentes, não só compreender que o sentido da vida é a solidariedade, a comunhão (união com Deus e com os homens, colocando-nos todos em plena harmonia) como também, praticá-lo em contexto de sala de aula, no quotidiano da sua vida de estudante, proporcionando-lhes, deste modo, uma possibilidade de realizarem a “experiência transcendental” que os impele a querer ir mais além, a ousarem ir em busca do *plus* da vida humana.

Anexos

Anexo 01 – Dossier de Trabalho¹⁵⁹

I - Vocação Profissional

Ficha de trabalho

Presumo que o desemprego de um marido tenha sempre uma dupla carga negativa. Do ponto de vista estreitamente financeiro, é um ordenado que desaparece – neste caso, num agregado familiar que não primava pelo desafogo. Mais grave ainda será, provavelmente, o aspecto psicológico, que se agarra ao desempregado como uma lapa indesejável. Admito com facilidade que sobre o homem sem trabalho recai uma espécie de anátema, de acusação que se pressente, que se levante e deita com ele, um desconforto que o fará manter uma rotina que se aproxime da que levava, fugindo, de alguma forma, ao espelho que reflecte uma imagem injusta de fracasso. Na cultura em que vivemos, continua muito enraizada a noção de que cabe ao homem a responsabilidade de ser o sustento e o pilar da família e, nesse sentido, o indivíduo que falha esse desígnio sente uma culpa redobrada. A Catarina, que é uma mulher com uma perspicácia toda feita de sensibilidade, apercebeu-se do problema que tinha entre mãos. Durante os meses de desemprego do marido, foi incansável na procura, na motivação, na criação de rotinas para o fazer sentir útil e, pura e simplesmente, proibiu a palavra desalento de entrar em casa. Ignoro se teria a mesma força dela mas sei bem que numa família estruturada, um desânimo deste tipo vai minando as resistências como um micróbio que ataca em surdina as células sãs da estabilidade. Na rotina da vida dela continuou a caber tudo - marido, filho, emprego, luta, amigas – com as mesmas alegria, boa disposição e força de viver que haveria se estivéssemos todos em plena preparação para o cruzeiro das nossas vidas. **Como se o problema do dia de hoje não fosse mais do que uma comichão incômoda de adolescente que as nossas mães faziam desaparecer com uma pomada milagrosa e uma noite de sono.**

Deus pregou-me uma partida

Para reflectir em grupo:

- 1- Por que razão o desemprego traz tanto desconforto às pessoas?
- 2- Coloca-te no lugar deste homem. Que sentes?
- 3- Caracteriza a atitude da Catarina.
- 4- Comenta a frase do texto que está a bold.
- 5- Lê com atenção: *«E Job falando, disse: Pereça o dia em que nasci, e a noite em que se disse: Foi concebido um homem! Converta-se aquele dia em trevas; e Deus, lá de cima, não tenha cuidado dele, nem resplandeça sobre ele a luz. Contaminem-no as trevas e a sombra da morte; habitem sobre ele nuvens; a escuridão do dia o espante! Quanto àquela noite, dela se apodere a escuridão; e não se regozije ela entre os dias do ano; e não entre no número dos meses! Ah! Que solitária seja aquela noite, e nela não entre voz de júbilo! Amaldiçoem-na aqueles que amaldiçoam o dia, que estão prontos para suscitar o seu pranto. Escureçam-se as estrelas do seu crepúsculo; que espere a luz, e não venha; e não veja as pálpebras da alva; Porque não fechou as portas do ventre; nem escondeu dos meus olhos a canseira. Por que não morri eu desde a madre? E em saindo do ventre, não expirei? Por que me receberam os joelhos? E por que os peitos, para que mamasse Porque já agora jazeria e repousaria; dormiria, e então haveria repouso para mim.» Jb 3, 2-13*
 - a) Qual achas que seria a resposta de Deus a este clamor?
- 6- Qual a importância da esperança para a vida?
- 7- Que seria oportuno os cristãos fazerem para lutar contra o desemprego no mundo?

Sugestões de pesquisa para o tema Vocação profissional

- <http://sites.google.com/site/formacaodoscatequistas/home/as-vocacoes-no-c-i-c/mes-vocacional/avocacao-profissional>

¹⁵⁹ Ver CD anexo a este relatório.

- <http://www.ecclesia.pt/catecismo/> (perguntas 512 a 517 e 503, 508, 432, 410 e 104)
- www.vatican.va – procura *Sollicitudo Rei Socialis* (n.28) e *Populorum Progressio* (n.19)
- www.reocities.com/republicidade/Clericais/Responsabilidade.html - Carta Pastoral da Conferência Episcopal Portuguesa de 15 de Setembro de 2003, “Responsabilidade solidária pelo bem comum

Ficha de trabalho: A escolha de um curso

Nesta sala em que escrevo, meu pai levanta-se de outrora, faz-me sentar aqui, a esta mesa, passeia em diagonal. Pára enfim na minha frente, pergunta-me fitando-me:

- Que curso queres seguir?

Tinha de optar já no 6º ano do liceu, pelo de Letras ou de Ciências. Mas o interesse profundo de um e de outro como podia eu sabê-lo? A verdade de um curso não está no que aí se aprende, mas no que isso sobeja: o halo que isso transcende e onde podemos achar-nos homens. Assim meu pai, que era médico, estava certo com a sua profissão, como o meu irmão Tomás estaria com o seu curso de Agronomia, como o meu Evaristo com as suas sucessivas reprovações no 5º ano.

- Penso – disse meu pai – que te darás melhor em Letras.

Decerto, decerto: eu nunca tivera saúde, a vida de professor era tranquila. Porque eu sonhara sempre, talvez por isso, com uma farda militar e uma vida romanescas. Meu pai corrigiu:

- Não é isso. Há mais razões.

Sim. Havia o meu interesse pelas leituras, a invenção do indizível e o meu verso clandestino que a cantava.

Vergílio Ferreira, Aparição

Para reflectir, em grupo:

- 1- Qual o tema do texto?
 - 2- Para o autor, a escolha é fácil? Justifica a tua resposta.
 - 3- A escolha de um curso é muito importante para a pessoa ser feliz? Justifica atendendo ao que o texto te transmite.
 - 4- No texto, há um contraste entre aquilo que é proposto ao autor e o que ele gostaria. Como aceita o autor a sugestão que lhe é feita?
 - 5- Qual a importância de ouvir outras pessoas antes de tomarmos a nossa decisão?
 - 6- Quais os factores que consideram necessários termos em linha de conta na hora de escolher um curso?
 - 7- A nossa realização profissional é muito importante para sermos felizes. Relaciona esta ideia com a seguinte citação: «*mediante o trabalho, o homem não só transforma a natureza, adaptando-a às suas próprias necessidades, mas realiza-se também a si mesmo como homem/mulher e até, em certo sentido, "se torna mais homem/mulher"*» *Laborem exercens*, nº9
- Para o trabalho, aprofundar a mensagem da *Laborem Exercens* (nn 9 e 25).

Guião do filme «Em boa companhia» e «Post Grad»

Depois de visualizar o excerto do filme “Em boa companhia”, reflectam em grupo de modo a responder às seguintes questões:

- 1- Qual a crítica social que emana deste filme?
- 2- Descreve o estado psicológico do chefe destituído.
- 3- Preenche o seguinte quadro sobre a substituição de um chefe mais velho por um novo:

VANTAGENS	DESvantagens

- 4- Após visualizarem o excerto do filme “Post Grad”, troquem impressões sobre o filme. Registem essa troca de impressões.
- 5- Discutam os motivos pelos quais é importante para o ser humano trabalhar.
- 6- Face à situação actual em que o desemprego é um drama social nos jovens e licenciados, imaginem que vão dar uma formação a jovens cristãos desempregados. Projectem essa formação, tendo como objectivo geral aumentar a auto-estima desses jovens.

II- Absurdo na vida

Tarefas a desenvolver:

1. Ler o texto – excerto do livro “Eu e a Malta”.

Comentar no grupo as razões que levam as pessoas a procurarem a droga.

Pesquisar na net um testemunho de alguém que experimentou e se libertou.

Ler o testemunho.

Enumerar razões para não se drogar.

Debater no grupo essas razões.

Elaborar um projecto para ser apresentado nas escolas para que os jovens não optem por este caminho.

2. Ler o excerto do livro «Madrugada de Lágrimas».

Pesquisar na Net, a vida de Ramón Sampedro. Redigir um pequeno texto.

Pesquisar na Net sobre o sofrimento e a doença de João Paulo II.

Com base no testemunho do livro (Madrugada de Lágrimas) e do papa João Paulo II, comentar o modo como Ramón faleceu, debatendo muito bem o que ele e nós entendemos por VIDA.

3. Consultar o seguinte site www.vatican.va/.../rc_con_cfaiith_doc_19800505_euthanasia_po.html

Identificar o tema do documento.

Apresentar os argumentos da Igreja sobre a eutanásia.

Discutir em grupo esta posição da Igreja e redigir a vossa opinião, em texto com o mínimo de 25 linhas.

Preparar uma apresentação para a turma sobre este documento.

Sugestões de pesquisa para o tema Absurdo da vida

<http://www.vatican.va> – procura *Evangelium Vitae* n.ºs 15, 18, 23, 24, 27, 53, 64, 65, 66, 73 e 76

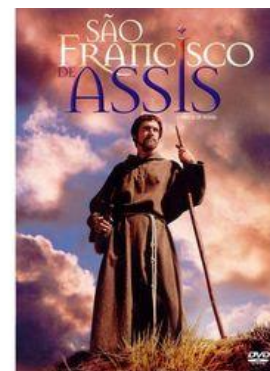
<http://www.ecclesia.pt/catecismo/> (perguntas 466, 470, 471, 474)

http://www.apbioetica.org/fotos/gca/12802545881196428170estudo_e_10_apb_07_inquerito_nacional_eutanasia.pdf

III- Morte e Ressurreição

Guião do FILME SÃO FRANCISCO DE ASSIS (24'-45')

Giovanni di Pietro di Bernardone, mais conhecido como São Francisco de Assis (Assis, 5 de Julho 1182 — 3 de Outubro de 1226), foi um frade católico da Itália. Depois de uma juventude irrequieta e mundana, voltou-se para uma vida religiosa de completa pobreza, fundando a ordem mendicante dos Frades Menores, mais conhecidos como Franciscanos. Com o hábito da pregação itinerante, quando os religiosos de seu tempo estavam mais ligados aos mosteiros rurais, e com sua crença de que o Evangelho devia ser seguido à risca, imitando-se a vida de Cristo, desenvolveu uma profunda identificação com os problemas de seus semelhantes e com a humanidade do próprio Cristo. Sua atitude foi original também quando afirmou a bondade e a maravilha da Criação, quando se dedicou aos mais pobres dos pobres, e quando amou todas as criaturas chamando-as de irmãos.



- 1- Um dia, Francisco de Assis fez a descoberta que modificou toda a sua vida. Qual foi essa descoberta?
- 2- Que consequências trouxe essa decisão para a sua vida? Que mudou no seu dia-a-dia?
- 3- Prova com acções do filme que essa descoberta o deixou muito feliz.
- 4- Como reagiram os seus pais? Porquê?
- 5- Comenta à frase: São Francisco de Assis encontrou um sentido para a vida diferente de tudo o que à partida ele poderia imaginar.
- 6- Contrasta a atitude de São Francisco com a do jovem rico (consulta Mt19,16-22). Que os separa? Que têm de comum? Com a qual concorda? Revê-te nalgum desses personagens? Porquê?
- 7- S. Francisco com base na sua vida escreveu a seguinte oração «Senhor, fazei de mim um instrumento da vossa paz. É dando que se recebe, é perdoadando, que se é perdoado, é morrendo que se nasce para a vida».

Com base no **filme** e na **audição da canção “Água viva”**, comenta esta oração, relacionando-a com o sentido que a vida deverá ter para todos os Homens.

Ficha de Trabalho

Maximilano Kolbe

1- Consultar os seguintes sites:

<http://www.youtube.com/watch?v=K76IEZwzTzk&feature=related>

<http://pebesen.wordpress.com/2010/08/12/sao-maximiliano-maria-kolbe/>

<http://www.youtube.com/watch?v=NPjjsiRHCOk&feature=related>

2- Resumir a informação dada para elaborar a biografia de Maximilano Kolbe.

3- Confrontar a informação recolhida com a Ressurreição.

Gianna Beretta Molla

1- Consultar os seguintes sites:

http://www.vatican.va/news_services/liturgy/saints/ns_lit_doc_20040516_beretta-molla_po.html

<http://www.portaldafamilia.org.br/artigos/artigo237.shtml>

<http://www.youtube.com/watch?v=k8d-BLP0njI&NR=1>

<http://www.youtube.com/watch?v=Oe2uv2GG8Og&feature=related>

2- Resumir a informação dada para elaborar a biografia de Gianna Molla.

3- Confrontar a informação recolhida com a Ressurreição.

Sugestões de pesquisa para o tema Morte e ressurreição

http://www.notapositiva.com/trab_estudantes/trab_estudantes/filosofia/filosofia_trabalhos/interpretacoesdamorte.htm

<http://www.ecclesia.pt/catecismo> (pergunta 131)

http://www.publico.pt/Sociedade/cremacoes-estao-a-ganhar-terreno-e-em-lisboa-ja-sao-mesmo-a-opcao-mais-usada-nos-funerais_1463787

<http://animo.blogs.sapo.pt/293475.html>

Ficha Informativa

Ressurreição ou reencarnação?

Por: ISABEL MARTINS, *Serva de N.ª S.ª de Fátima* (in *Audacia*, Abril de 2003)

A reencarnação é uma crença feita à medida da nossa inteligência. A ressurreição é a grande surpresa que Deus faz na história da humanidade. É algo que Deus nos oferece.

Quando abriu a auto-estrada para o Algarve, a estrada antiga tornou-se um paraíso. Anda-se bem, sem trânsito, e nem sequer se paga portagem. Nos habituais lugares de paragem já nem sequer esperamos para comer o saboroso lanche. Cada um escolhe o caminho que mais gosta. Os outros vão quase todos pela auto-estrada. Eu e a minha família vamos pelo IP1. A diferença entre reencarnação e ressurreição é que são dois caminhos para responder à mesma questão: a vida depois da morte. Vejamos cada um deles.

Reencarnação

A reencarnação é uma crença que tem a sua origem no hinduísmo. Este é uma religião surgida no Oriente, nas margens do rio Ganges, entre 3000 e 1500 a.C. Explico de um modo muito resumido. A reencarnação fundamenta-se na convicção de que os bons são premiados e os maus são castigados. Os hindus crêem que as pessoas voltam a nascer, enquanto não alcançarem a perfeição. São ciclos de vida que se sucedem. Acreditam que as pessoas renascem mais perto ou mais longe da perfeição. Depende se são premiadas ou castigadas pelo seu comportamento anterior.

Mas a crença na reencarnação também existe no Ocidente. Nestes últimos tempos tem sido bastante divulgada por alguns grupos religiosos ou correntes filosóficas. Contudo, estes grupos põem de lado a noção de prémio e de castigo. Acreditam que a pessoa evolui sempre no sentido da perfeição. Eles afirmam que a pessoa,

passando por vários ciclos de vida, vai sendo cada vez mais perfeita, mais feliz. Para esta crença na reencarnação procura-se hoje fundamentação a partir da ciência.

Ressurreição...

A ressurreição é o acontecimento fundamental da vida de Jesus, juntamente com a sua morte. Quando os habitantes de Jerusalém viram Jesus morrer na cruz e ser sepultado, pensaram que tudo tinha terminado. Uns esfregavam as mãos de contentes. Outros pensavam: *Afinal este homem só nos criou ilusões*. E cada um começou a preparar-se para regressar à sua aldeia, à vida habitual. Só que uma notícia os sobressaltou a todos: *As mulheres encontraram o túmulo vazio! Os panos estavam espalhados no chão!* Ainda por cima, nessa altura, eram frequentes os assaltos aos túmulos! *Seria possível? Não bastava ter sido condenado e morto, estando inocente! Ainda por cima lhe assaltavam o túmulo?* Os discípulos estavam confusos. Sofriam profundamente.

E, a partir daqui, não podemos fazer uma cronologia exacta dos acontecimentos. A forma como estão ordenados os textos dos Evangelhos não nos permite tal organização. Mas sabemos que Pedro e João correram ao túmulo para ver o que se passava (Jo 20, 1-10). Sabemos que Madalena ficou lá a chorar. Que Jesus lhe apareceu. E que ela só O reconheceu quando a chamou pelo nome (Jo 20, 11-18). Sabemos que apareceu aos discípulos, entrando sem abrir a porta. Deu-lhes a paz e mostrou-lhes que era o mesmo e não outro: *Vede as minhas mãos e os meus pés: sou Eu mesmo* (Lc 24,39). Sabemos que os que iam a caminho de Emaús caminharam uma tarde inteira a conversar com Ele e só à mesa O reconheceram (Lc 24, 13-35). Etc.

... mas sem provas!

Repara: sabemos o que aconteceu antes e depois da ressurreição. Mas não temos nenhum relato da ressurreição. Não, não temos! O Novo Testamento afirma que Jesus ressuscitou; mas não diz como, porque ninguém viu. Acredita-se na ressurreição pela fé. E porque a vida daqueles homens e mulheres deu uma volta de 180° a partir desse momento! Lê o livro dos *Actos dos Apóstolos* e verás. A ressurreição de Jesus foi um acto gratuito de Deus. Algo que o Pai realizou em Jesus, por amor. É a vitória definitiva sobre a morte e sobre o mal. Jesus ressuscitado está acima do sofrimento e da morte (Rom 6, 9). E quem une a sua vida a Jesus vence o sofrimento e a morte. Alcança uma vida profundamente feliz (Rom 6, 4-8), como Ele.

Caminho de Vida

Reencarnação e ressurreição são dois caminhos para responder à mesma pergunta. Mas não têm o mesmo valor. A reencarnação é uma crença feita à medida da nossa inteligência. Todos achamos que é normal irmos progredindo na perfeição. E desejamos mesmo esse progresso. A ressurreição é a grande surpresa que Deus faz na história da humanidade. É algo que Deus nos oferece. É Deus que vem ao nosso encontro. É o caminho que Deus nos indica. Por isso foge aos nossos esquemas racionais. E é difícil acreditar na ressurreição. Mesmo para os discípulos foi!!! No entanto, a ressurreição é um Caminho de Vida, enquanto a reencarnação não passa de uma miragem! E tu, em que acreditas?

Ficha Informativa

A Morte Nas Diferentes Sociedades

A morte não se refere apenas ao envelhecimento contínuo, às doenças constantes, á perda de forças... ela refere-se também a um outro mundo, aterrador “aquele da confusão, do caos, onde não existe mais nada nem ninguém.”

Nas principais civilizações da antiguidade, eram muitas as diferenças que existiam sobre o significado ético – religioso da morte, mas em todas as civilizações existe uma semelhança: a morte é um lugar inacessível para os vivos.

Todos nós possuímos uma herança cultural que define a nossa visão da morte, as nossas interpretações actuais sobre a morte, constituem parte da herança que as gerações anteriores, as antigas culturas, nos deixaram.

A visão da morte ao longo do tempo, e a construção da sua própria identidade colectiva constitui um dos elementos mais relevantes para a formação de uma tradição cultural comum.

Iremos de seguida, mostrar os rituais de sepultamento dos corpos dos defuntos – inumação – praticados por sociedades antigas.

Sociedade da antiga Mesopotâmia

Os povos mesopotâmios tinham por costume enterrar os corpos dos mortos da maneira mais escrupulosa, sendo o cadáver cuidadosamente acompanhado de todas as marcas da sua identidade pessoal e familiar, como os seus pertences, objectos de uso, roupa e até mesmo as suas comidas predilectas.

Era tido muito cuidado, para que nada faltasse na travessia, nada perturbasse, ou violasse, o espaço sagrado do túmulo, antes de ser enterrado era escolhido o local, tendo em conta a pertença do morto a uma determinada família ou importância Social. Situados junto às cidades, os cemitérios a elas pertenciam de modo essencial, marcando uma espécie de margem entre os limites do mundo dos vivos e o mundo dos mortos.

Sociedade Hindu

Na sociedade hindu, era praticada a incineração crematória.

O cadáver não era conservado com as marcas da sua identidade, personalidade e inserção social, mas completamente consumido pelo fogo, destruído até às cinzas, que eram lançadas ao vento, ou nas águas dos rios, sendo o morto privado de todos os seus traços identitários. Sendo tratado como vítima de um sacrifício, a destruição do cadáver marcava a Destruição integral da sua existência, Ficando livre de todos os seus pecados.

Nesta sociedade a morte era interpretada como a via de acesso ao Absoluto, ao Eterno, e à paz originária:

As comunidades hindus não procuravam a sua permanência na terra.

A lenda desta sociedade diz que quando a “mãe terra” se encontrava sobrecarregada de pessoas vivas, apelava ao deus Brahma, que enviava a “mulher de vermelho” (que representa a morte, na mitologia ocidental) para levar pessoas, aliviando assim, os recursos naturais e a sobrecarga populacional da “mãe-terra”.

Sociedade Grega

Os antigos gregos praticavam o mesmo gesto cultural – a incineração – com um sentido completamente diferente da cremação entre os hindus. No caso dos gregos, as cinzas não eram lançadas ao anonimato dos ventos, mas cuidadosamente guardadas em memória dos mortos, como os hindus, os antigos gregos cremavam os corpos dos mortos, como sacrifício de tudo o que era mortal e findável, para preparar a passagem dos mortos para uma outra condição de existência, a condição social de mortos.

No entanto, em sentido totalmente oposto ao dos hindus, o sacrifício não tinha a intenção de apagar por completo as memórias do falecido, de dissolver para sempre sua identidade, fundindo-a com o Absoluto, mas de determinar dois tipos diversos, de mortos: de um lado, a morte regular, uniforme e anónima, que afrontavam o comum dos mortais. Esses eram os cadáveres cremados colectivamente e depositados numa vala comum. De outro lado, eram levados à pira crematória os corpos falecidos dos grandes heróis, na cerimónia da bela morte, a morte precoce no campo de batalha – aquela cuja marca distintiva estava em ser a atestação mais efectiva da virtude e da excelência.

Essa morte tornava distinto, tornava aristocrático e, em sentido grego, verdadeiramente imortal o morto. Era somente por ela – pela prova da virtude na morte – que um autêntico grego antigo se tornava um indivíduo, passava a ser alguém, cuja vida era digna de lembrança. O principal exemplo dessa situação foi a morte de Aquiles, morto na flor da idade e no campo de combate mais perigoso.

As religiões e os seus preceitos

Judaísmo

A mais antiga das religiões ocidentais fundamenta-se nas escrituras deixadas pelos profetas na Bíblia Sagrada. A vida é preparação para um mundo vindouro; a cremação é proibida. Judeus não velam mortos com caixão aberto, pois a exibição do corpo é considerada desrespeito. Os homens são enterrados com seu xale de oração. Durante a cerimónia, o rabino discursa e os filhos homens recitam oração (kadish). O luto judaico acontece em três fases: shivá – sete primeiros dias; shloshim – período de 23 dias; avelut – estende-se até o primeiro ano após o falecimento, porém só deve ser observado pelos filhos.

Cristianismo

Abrange as religiões que professam os preceitos deixados por Jesus Cristo, crê nos profetas bíblicos e no Novo Testamento dos profetas cristãos. Inclui Católicos, Evangélicos, Pentecostais e Ortodoxos (o Espiritismo, que reúne os seguidores de Alan Kardek, é uma tradição particular nesse contexto, pois crê na reencarnação do espírito, que é eterno e evolui). Os cristãos crêem que após a morte o espírito vai para o céu ou para o inferno (os católicos crêem no purgatório), de acordo com os pecados que cometeu. Crêem no Juízo Final, quando os mortos ressuscitarão para uma vida eterna junto a Deus. Os rituais de morte e luto têm similaridades, incluindo: unção, velório, enterro e orações (cultos, missas).

Islamismo

Pertence à tradição dos profetas bíblicos, mas tem Maomé como último grande profeta. Vê a morte como passagem para uma próxima etapa; no Juízo Final acontecerá a ressurreição, todas as almas retornarão a corpos jovens e sem defeitos. A cremação voluntária é proibida. O caixão serve apenas para transportar o corpo até o cemitério; deve ser simples. O velório apenas serve para cumprir a burocracia ou aguardar um parente. Quanto antes for realizado o sepultamento melhor. Não há luto; para o islamita a morte deve ser vista como natural.

Budismo

Equipara a vida presente a uma situação de “sono”, motivada pela ignorância que mantém o homem inconsciente de sua verdadeira natureza e preso a um ciclo de renascimentos e mortes (tudo é transitório e interligado). Ao obter a “Verdadeira Sabedoria”, ele se liberta, alcançando o Nirvana ou estado de perfeição espiritual. Os budistas adoptam prioritariamente a cremação. Durante o luto é importante cultivar sentimentos de gratidão com relação aos familiares que se foram e aprender com o morto sobre a inevitabilidade da morte

Hinduísmo

Crê na reencarnação. A vida na terra é parte de um ciclo eterno de nascimentos, mortes e renascimentos. A pessoa pode levar uma vida voltada para o bem e se libertar desse ciclo. O cumprimento correcto do drama (dever prescrito) pode levar o praticante à mukti (liberação) do karma (ciclo repetitivo de nascimento e morte). Os mortos são cremados em uma pira aberta, acesa pelo filho mais velho do falecido.

Anexo 02- Relatórios das aulas

Relatório da 1ª aula da UL 6, 25 de Janeiro de 2011

Comecei a aula por acolher os alunos e ditar o sumário para hoje. Depois de escrito o sumário, introduzi os alunos no tema desta Unidade, ouvindo as suas opiniões acerca da vida, do modo como eles a sentem, como a vêem, como a valorizam; após este momento, explorei a mensagem do texto do anexo 001 em três tempos, a saber: num primeiro momento, os alunos leram-no individualmente, responderam às questões; no segundo tempo, trabalharam, em grupos de 3 elementos, as suas respostas, tendo que chegar a uma resposta que fosse geral para o grupo e reflectisse o sentir de todos os elementos. Note-se que estes grupos foram feitos, espontaneamente, pela proximidade física dos colegas – esta ideia foi sugerida pelos próprios alunos. Aquando da realização deste trabalho, desloquei-me pela sala, estive junto dos grupos e prestei os esclarecimentos que foram pedindo e lembrando, aos alunos, a necessidade de todos participarem na discussão, emitirem as suas opiniões e chegarem a uma resposta que fosse aceite por todos. Incentivei todos os alunos a participarem no trabalho de grupo; Por fim, um elemento, por eles seleccionado, apresentou as respostas do grupo, em plenário, tendo havido diálogo entre todos os alunos, confronto de opiniões num clima de respeito pela opinião de todos. Nesta discussão, permaneci atenta, intervindo para confrontar os alunos com o que foram dizendo e interpelando-os no sentido de aprofundarem e justificarem as suas opiniões (podiam intervir todos os elementos do grupo).

Após este trabalho, convidei os alunos a responderem à pergunta «O que é a vida?», em brainstorming, pedindo para dizerem palavras que com ela estão relacionadas. Com o que os alunos foram dizendo, expus a dimensão temporal da vida, pois muitas das suas intervenções foram no sentido de dizer que a vida é um tempo entre nascer e morrer. Aproveitando esta dimensão e a importância do tempo que temos para viver, interroguei-os sobre o sentido a dar ao tempo.

Como esta é uma aula de introdução à Unidade, ainda não explorei muito mais estes conceitos, apenas **pretendi levar os alunos a familiarizarem-se** com os termos e pretendi que esta aula os levasse, durante esta semana, a reflectir sobre a vida, o tempo de vida e o sentido que lhe damos. Foi por tudo isto, que nesta aula ainda explorei o testemunho de alguém que busca um sentido para a vida – um testemunho de um senhor anónimo, igual a todos nós. Explorámos a mensagem deste vídeo, o qual cativou muito os alunos e os levou a participar bastante, emitindo, também eles, o seu parecer sobre o sentido da vida. Na sequência do que os alunos foram reflectindo, introduzi o power point (pwp) sobre a importância do tempo a partir do livro «O Príncipezinho» – aqui, gerou-se uma troca de experiências sobre a leitura e a mensagem do livro entre os alunos que já o leram. Por isso, decidi explorar o que mais os tinha impressionado e porquê. Posto isso, apresentei o pwp e os alunos, nos mesmos grupos de trabalho, procederam à realização da ficha de trabalho número dois, tendo frisado que todos os elementos do grupo teriam de participar e contribuir para a resposta que o grupo apresenta.

Este trabalho foi apresentado com entusiasmo pelos alunos. De seguida, realizaram a segunda tarefa, reflectindo, em grupo, sobre a pessoa que queriam estudar. Nesta tarefa tive o cuidado de circular pelos grupos, ouvi-los e confrontá-los com pessoas concretas mais próximas da sua realidade porque os grupos só apontavam nomes de pessoas que sendo muito importantes já faleceram e o objectivo pretendido era que eles pensassem em alguém que, não sendo santo ou que a História ainda não destacou, os sensibilizasse já, aqui e agora, na sua vida, pela forma como estão a viver, a dar sentido ao tempo da sua existência. Esta foi uma tarefa mais difícil para os alunos e também mais exigente para mim – levá-los a pensar nas pessoas actuais que vivem no nosso espaço e no nosso tempo e que olhando para elas já conseguimos identificar o sentido das suas vidas.

Este plano de sequência, que elaborei na planificação da aula, tinha a intenção de **projectar** a Unidade Lectiva 6 para uma integração do que tinha sido aprendido anteriormente. Daí que procuro nesta unidade desenvolver algumas actividades para que os alunos desenvolvam competências da área do saber fazer e do saber ser. Assim, face às directivas e à documentação que forneci aos alunos, eles irão ter que **mobilizar** saberes já aprendidos para resolverem algumas situações-problema dos temas trabalhados em cada grupo. Também vai ser muito importante o produto final construído pelos alunos para me **certificar do nível de**

domínio das competências que selecionei para esta Unidade Lectiva. Nesta aula, senti a participação dos alunos, o seu entusiasmo mas também a sua “luta” por defenderem as suas opiniões.

Relatório da 2ª aula da UL 6, 1 de Fevereiro de 2011

Comecei a aula por acolher os alunos, ditar o sumário para a aula de hoje e indagá-los sobre o que foi a última aula. Ouvi os alunos e fui-lhes colocando questões, às quais foram respondendo, mostrando que apreenderam os conteúdos da última aula. De seguida, confrontei-os com um power point que resumia a última aula. Introduzindo a temática da aula de hoje, e motivando os alunos para o estudo do sentido da vida, convidei-os a escutar a música da fadista Mariza, “Chuva”. De seguida, abri a aula aos alunos, convidando-os a relacionarem o poema que escutaram com as suas experiências de vida, auscultando-os e tendo a preocupação de que todos emitissem o seu comentário de modo a fomentar a partilha entre todos os alunos do grupo-turma.

Repetindo muitas vezes as palavras dos alunos, fui confrontando-os com as experiências de vida que foram partilhando, algumas delas menos agradáveis que parecem, à primeira vista, tirar o sentido à vida. Pretendi, cm isto, conduzir os alunos à reflexão, colocando perguntas com maior grau de profundidade, que os fizesse encontrar respostas fundamentadas para os momentos em que parece que a vida é absurda (como sejam as situações de tristeza, depressão, suicídio que os alunos foram mencionando na partilha das suas experiências pessoais).

Neste diálogo profícuo que se gerou, fui levando os alunos a reflectirem também sobre a necessidade humana de fazer da vida uma vocação, lembrando aqui os conteúdos já apreendidos na unidade leccionada no primeiro semestre pela colega Teresa Cid, e levando, também, os alunos, a reflectirem sobre a importância da vocação profissional de cada homem e mulher no mundo.

Após esta discussão, convidei os alunos a explorarem estes temas já aflorados, oralmente, através da resolução de uma ficha de trabalho, em grupo. Incentivei os alunos a trabalhar em grupo, lembrando que a participação de todos é fundamental e que todos são importantes pois quanto mais se partilha mais aprende.

Depois desta experiência de trabalho em grupo, e quando todos já se preparavam para o plenário, informei os alunos que hoje seriam eles a fazerem a síntese de todas as respostas, através da análise das perguntas que compunham cada parte da ficha; assim, dividi a turma em 3 grupos diferentes e a cada um atribuí a tarefa de sintetizarem todas as respostas (de todos os alunos) de cada uma das partes da ficha. Decorrido o tempo estipulado para a tarefa, os alunos apresentaram a síntese das respostas, tendo percebido que cada parte se relacionava com os temas já apresentados oralmente – o absurdo na vida, a morte e a vocação profissional.

Da apresentação do trabalho dos alunos, concluo que a falta de pré-requisitos dos conteúdos específicos da disciplina de EMRC é expressiva pois nenhuma resposta fez referência a nenhuma passagem bíblica nem a nenhum documento da Igreja, nem ao exemplo de ninguém que a Igreja refere. Noto também que a maioria dos alunos têm sempre dificuldade em fundamentar a sua resposta com proposições mais rigorosas quer do ponto de vista da cultura cristã quer até de outros campos do saber. No entanto, os alunos mostram humildade para aprender e estão curiosos em descobrir mais coisas acerca do sentido da vida - nota-se que é um tema que depois de começar a ser explorado (mostrando que a vida tem de ter um rumo, não é só pensar no presente, aqui e agora!), os cativa. O meu objectivo para estas duas primeiras aulas foi, sobretudo, cativar os alunos para o tema, motivá-los, aguçar-lhes a curiosidade e deixá-los cheios de vontade de quererem saber mais.

Creio que isto foi alcançado. Por isso, de seguida, lancei-lhes o desafio de trabalharem o sentido da vida em trabalho cooperativo. Expliquei detalhadamente e com pormenor o que se pretende com o trabalho e a sua metodologia, tendo o cuidado de ouvir os alunos acerca das vantagens que, *a priori*, identificam: todos consideraram que as vantagens são muito grandes, pois se todos cooperarem a tarefa parecerá mais simples; no entanto, alguns alunos mostraram-se renitentes porque invocaram a experiência de outros trabalhos de grupo, nos quais havia sempre alguém que não trabalhava, outros que eram sobrecarregados com trabalho e que era injusto todos terem a mesma nota. Procurei esclarecer os alunos sobre o trabalho cooperativo, frisando a importância e a responsabilidade individual de todos porque se cada um não realizar aquilo a que se comprometeu ninguém pode fazer por ele e é o trabalho do grupo e a aprendizagem de toda a turma que fica prejudicada; frisei que, se todos trabalharem com empenho e realizarem as tarefas, o sucesso de um é o sucesso

de todos e todos vão obter a ponderação máxima. Salientei que este trabalho é diferente dos trabalhos de grupo tradicionais pois aqui é um trabalho cooperativo em que todos se comprometem a ajudar-se na aprendizagem pesquisando, estudando, investigando e aprofundando para esclarecer todas as dúvidas aos colegas sobre o tema que estudaram. Os alunos acolheram a proposta de trabalho e comprometeram-se a trabalhar.

Relatório da 5ª aula da UL 6, 22 de Fevereiro de 2011

Comecei a aula por convidar os alunos a agruparem-se por grupo de acordo com a geografia já traçada nas aulas anteriores. De seguida, informei os alunos da tarefa a realizar: fazer o balanço dos trabalhos e avaliar o ponto de situação, visto que alguns alunos se comprometeram a trabalhar em casa.

Assim, solicitei aos alunos que elegessem um porta-voz para, em turma, se fazer o ponto de situação dos trabalhos de todos os grupos de modo a que eles sintam que estão a trabalhar uns com os outros, para o bem de todos, ainda que separados em pequenos grupos de trabalho, mas sentindo-se parte de um grupo maior, que é a turma.

Deste balanço, verifiquei que havia dois grupos cujo trabalho estava a decorrer a bom ritmo, tendo cumprido todas as tarefas propostas até então. Um outro grupo (o do absurdo na vida) estava mais atrasado devido talvez ao facto de ser o maior; para solucionar este atraso, solicitei que o grupo fosse subdividido em dois grupos, mas os alunos não acolheram a proposta.

Feito este balanço, comuniquei aos grupos **a próxima tarefa a desenvolver**: estruturar a apresentação do trabalho investigado, o qual se destina a ser partilhado com toda a turma.

Passada esta tarefa, convidei os grupos a irem trabalhar para um outro espaço geográfico – o centro de recursos. Ali dispúnhamos de computadores para todos com ligação à internet, consulta de manuais de outras disciplinas, bem como outra bibliografia que quisessem consultar. Feita esta mudança rápida, os grupos instalaram-se no Centro de Recursos e iniciaram a preparação da apresentação dos seus trabalhos. Aqui, observei os alunos a discutirem a pertinência do que investigaram e a debaterem como haveriam de seleccionar e esquematizar a informação investigada.

Neste trabalho, fui acompanhando aos grupos, indagando-os sobre o que investigaram e confrontando-os com a sua experiência de vida, no sentido de seleccionarem a informação que mais se adapta a eles, à sua vida, no sentido de escolherem mensagens, sobre o tema estudado, indicadas para as suas idades e que fosse ao encontro das suas interrogações. Fui fazendo este trabalho em todos os grupos, ao mesmo tempo que os fui, também, ajudando nas questões do funcionamento das tecnologias, mas também aprendendo com alguns alunos e incentivando aqueles, cujos conhecimentos das TIC são mais avançados, a ensinarem os colegas com menos facilidade, estabelecendo-se um verdadeiro clima de cooperação, na sala de aula. Sinto que os alunos gostam deste método de aprendizagem, estão motivados para isso, aprendem uns com os outros, **sentem-se mais desinibidos e criam laços entre si**.

Contudo sinto que o tempo da aula não é suficiente para se conseguir fazer tudo. Já pensando neste obstáculo, tive o cuidado de orientar, em todas as aulas a pesquisa dos grupos, para não se dispersarem do tema em estudo, mas dando liberdade e autonomia aos grupos. Por isso, sinto eu e os alunos que o trabalho realizado poderia ter ido mais longe se houvesse tempo para tal, pois 3 aulas de investigação (pesquisa, selecção, análise e redacção de apresentação) apesar de suficientes acabam por ser escassas face ao entusiasmo que vai crescendo, nos alunos, à medida que se envolvem na realização das tarefas e no aprofundamento das questões.

Não deixo, de frisar, que este trabalho se trata de uma tentativa de abordar a UL6 do Ensino Secundário com Metodologia de Ensino Cooperativo, pelo que para um trabalho de tentativa, creio que os seus objectivos foram alcançados. Nestas aulas de trabalho de investigação, apercebi-me, pela experiência, que utilizar esta metodologia exige do professor a arte de “manuseamento” de muitas competências científicas e pedagógicas, muito dinamismo, uma atenção constante ao trabalho dos alunos, capacidade para gerir múltiplas competências que estão em uso ao mesmo tempo, atitude de abertura ao trabalho dos alunos, compromisso e disponibilidade para acompanhar, de forma sistemática, o trabalho de todos os grupos, com entusiasmo e profundidade científica. Apercebi-me de quanto este trabalho é exigente para o professor e requer treino e prática para que possa ir aperfeiçoando o seu desempenho.

Relatório da 6ª aula da UL 6, 1 de Março de 2011

Esta é a última aula da Unidade Lectiva 6, trabalhada pelos alunos segundo a metodologia de trabalho de investigação em grupo. Depois de uma aula de introdução à Unidade Lectiva, outra aula de apresentação do trabalho do grupo, motivação, formação de grupos, atribuição de tarefas, discussão de subtemas e três aulas de investigação, mais algum trabalho feito fora da sala de aula, eis que hoje tudo está pronto e acabado para ser apresentado e explicado aos colegas de turma. Nesta aula, os alunos puderam sentir que são úteis uns aos outros e perceberem, por eles próprios, que trabalhando de forma cooperativa todos acabam por ser professores de todos.

Introduzi a apresentação dos trabalhos de grupo, convidando os alunos a visualizarem um excerto do filme «Nunca é tarde demais» - os últimos capítulos do filme - e relacionando a mensagem do filme com os subtemas que estudaram, em grupo. Após a visualização do filme, abri o diálogo com os alunos, solicitando-lhes que apresentassem os seus “olhares” sobre a história do filme. Os alunos, timidamente, foram respondendo, havendo alguns que relacionaram (e muito bem) o excerto do filme visualizado com o tema que estudaram.

De seguida, iria confrontar o excerto visualizado com um texto bíblico, extraído do Evangelho de São Mateus, capítulo 19, versículos 16 a 29, o qual seria lido, em turma, e analisado com a ajuda do que cada grupo investigou. Contudo, a planificação não pode ser cumprida como estava prevista, uma vez que no início da aula fui informada, por outros colegas da escola, que havia três alunos que precisariam de sair mais cedo da aula de EMRC para participarem numa actividade do PAA da escola. Por este facto, optei por entregar a ficha com o texto bíblico só no fim da aula e, imediatamente, a seguir ao diálogo com os alunos sobre a mensagem veiculada no filme «Nunca é tarde demais», pedi aos grupos para apresentarem os seus trabalhos, a fim de confrontarmos a mensagem do excerto do filme com o conhecimento que os grupos construíram ao longo das últimas aulas.

Os grupos realizaram as apresentações dos trabalhos; no fim de cada apresentação, os grupos esclareceram dúvidas que os colegas foram colocando. Dos trabalhos que os grupos apresentaram, ressalto que o produto final é resultado do caminho que os grupos traçaram: **Um grupo** dos de dois elementos, o da Vocação Profissional, desde sempre revelou muita autonomia, leram as indicações do trabalho, exploraram o material que lhes disponibilizei e eles próprios, por sua autoria, partiram para a pesquisa e investigação, tendo por base a Unidade Lectiva três, que eu leccionei no semestre passado; **o trabalho deste grupo está muito bom e a sua metodologia de trabalho também foi muito boa** - foi notório que os alunos dividiram responsabilidades, cumpriram tarefas e prazos estipulados; **O grupo de quatro elementos** revelou-se desde o início também muito autónomo, tendo explorado os materiais que disponibilizei e discutindo das ideias de cada um; deste grupo, impressionou-me a **autonomia com que trabalharam**, o entusiasmo com que discutiram ideias e elaboraram o trabalho; contudo foi o grupo onde se tornou necessário estar continuamente a chamar a atenção para os prazos e para a obrigatoriedade de os cumprir; **O outro grupo de dois elementos**, o do tema Morte e Ressurreição, foi o grupo onde se notou **menos autonomia de início**, restringindo-se muito ao material disponibilizado para trabalharem. Contudo, foi interessante a ideia da realização de um inquérito sobre o que as pessoas pensam da morte e da ressurreição e o facto dos alunos se terem mostrado disponíveis para o aplicarem. Apesar desta pouca autonomia, no início, e do trabalho de acompanhamento mais próximo que tive com eles, **o produto final foi bastante satisfatório**.

Após cada apresentação de trabalho de grupo, tive o cuidado de ir sintetizando as ideias que foram explicadas pelos colegas, para reforçar a aprendizagem dos alunos e tentando ligar o que os grupos apresentaram com o concreto das suas vidas. Porém, dado a pressão do tempo, creio que esta síntese que fiz de cada apresentação dos trabalhos poderia ser mais aprofundada e sei que o faria se as contingências, nomeadamente a disponibilidade de tempo, fosse outra porque tenho capacidades para o fazer e sinto-me à vontade para o levar o cabo.

Apresentados os trabalhos de grupo, avancei para a entrega da ficha com o texto bíblico e solicitei aos alunos que, como trabalho, de extensão da aula, a realizassem em casa para consolidar as aprendizagens realizadas, hoje, na aula.

De seguida, solicitei aos alunos uma possível síntese da aprendizagem feita nesta unidade, ou seja, o que cada um aprendeu sobre o sentido da vida. Os alunos foram dando as suas opiniões e eu fui confrontando-os com a mensagem da Igreja e a necessidade de cada um construir um sentido de vida que esteja atento ao próximo, mesmo que para tal haja necessidade de proceder a renúncias e contextualizei estas renúncias no tempo litúrgico em que esta aula foi leccionada, a quaresma, de modo a também ajudar estes jovens alunos a construírem o sentido para a renúncia quaresmal.

Nesta Unidade, pretendi que os alunos reflectissem sobre o sentido da vida e adquirissem ferramentas para continuarem esta reflexão e construção ao longo das suas vidas contanto que esta não é uma tarefa acabada. Creio que esta meta foi alcançada. Sei que era impossível explorar aprofundadamente o sentido da vida em 6 aulas, por isso, logo à partida, optei pelas metodologias de ensino cooperativo, que permitiram aos alunos levar o tema da unidade para fora da sala de aula, relacionando-o com todas as vertentes da sua vida e permitiu-lhes desenvolver competências sociais, principalmente, na escola e nesta turma, em que os alunos são provenientes de diferentes turmas e urgia que soubessem interagir, conviver, aprender uns com os outros e criarem laços entre si.

Anexo 03 – Planificação da Unidade Lectiva 6: Um sentido para a vida

Aulas previstas: 6 blocos de 90'

Competências específicas:

- 1.Reconhecer à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.
- 2.Questionar-se sobre o sentido da realidade.
- 5.Interpretar produções culturais (literárias, pictóricas, musicais ou outras) que utilizam ou aludem a perspectivas religiosas ou a valores éticos.
- 9.Organizar um universo coerente de valores, a partir de um quadro de interpretação ética humanista e cristã.
- 12.Relacionar-se com os outros com base nos princípios da cooperação e solidariedade, assumindo a alteridade e diversidade como factor de enriquecimento mútuo.
- 23.Interpretar textos fundamentais da Bíblia, extraindo significados adequados e relevantes.

Operacionalização das competências	Conteúdos	Aula n.º	Experiências de Aprendizagem	Avaliação
Interpretar, a partir de uma concepção humanista, produções culturais que reflectam sobre o sentido da vida humana. (Comp. 5) Organizar um universo de valores, em torno da esperança, que projecte o ser humano numa visão ao mesmo tempo lúcida e optimista do futuro. (Comp. 9)	O que é o sentido da vida? Viver o presente e projectar-se no futuro (a esperança)	14	Leitura de textos Fichas de trabalho Trabalho de pares Visualização de excerto de filme Construção de texto colectivo Projectção de power point	Observação directa: Empenho Entusiasmo em realizar as tarefas propostas
Questionar-se sobre o sentido da vida humana e equacionar respostas fundamentadas (comp. 2) Mobilizar o valor da colaboração com outros membros de um grupo em situações do quotidiano. (Comp. 12)	A vocação primordial: a vida Vocação profissional Absurdo da vida Morte Constituição dos grupos Definição de papéis dentro do grupo	15	Ficha de trabalho Trabalho de grupo Projectção de power point Explicação do trabalho cooperativo e preenchimento de fichas com indicações	Participação construtiva e ordenada
Mobilizar o valor da colaboração com outros membros de um grupo em situações do quotidiano. (Comp. 12) Identificar a vocação primordial de cada ser humano, a partir da afirmação da sua dignidade. (Comp. 1) Organizar um universo de valores que conceba a vocação profissional como factor de realização pessoal e como forma de participação na construção da sociedade. (Comp. 9) Questionar-se sobre situações de negação pessoal do sentido da vida, equacionando respostas adequadas à luz da dignidade da vida humana. (Comp. 1) Interpretar produções culturais relacionadas com situações de negação do sentido da vida. (Comp. 5) Propor soluções fundamentadas para situações de conflito entre o valor da liberdade pessoal e o valor da vida humana, à luz de uma visão do mundo humanista e cristã. (Comp. 9) Interpretar produções culturais sobre o sentido da morte, à luz da mensagem cristã. (Comp. 1 e 5) Interpretar criticamente episódios históricos e/ou factos sociais que revelem uma visão desvalorizadora da vida humana, por se proceder a uma discriminação das pessoas e dos grupos sociais. (Comp. 1)	Vocação profissional Absurdo da vida Morte e ressurreição	16 17 18	Trabalho cooperativo: Orientado a partir de perguntas; Investigação em grupo; Redacção do trabalho.	Capacidade de expressar opinião fundamentada Fichas de trabalho Participação construtiva e ordenada Capacidade de expressar opinião fundamentada Capacidade de apreensão da mensagem Capacidade de interpretar realidade
Identificar Deus como o grande horizonte de sentido e o fundamento de um agir que promova a dignidade humana, numa óptica religiosa e cristã da vida. (Comp. 9) Interpretar textos bíblicos sobre o sentido da vida à luz da experiência da morte ou de situações propiciadores de negação do sentido, reconhecendo as suas implicações na vida quotidiana. (Comp. 23)	O sentido religioso da vida: Deus, o grande horizonte de sentido	19	Elaboração de um cartaz Leitura de textos bíblicos Apresentação do trabalho de grupo Fichas de trabalho Visualização de filme	

Anexo 04 - Indicações para o trabalho de grupo a desenvolver

1- Apresentação dos temas gerais a abordar:

Vocação Profissional

Absurdo da vida

Morte e Ressurreição

2- Constituição dos grupos, em negociação com o professor.

O grupo é formado pelos seguintes alunos:

3- No grupo, cada elemento tem de ter uma função, pela qual fica responsável e da qual depende todo o grupo:

Papel	O que faz?	Quem?
Coordenador	Fixa prazos de realização dos trabalhos; relembra as tarefas; certifica-se do modo como o trabalho está a ser feito; reúne os trabalhos de todos; guarda todos materiais; tem a palavra de desempate	
Secretário	É o responsável por anotar os desempenhos de cada elemento e todas as observações acerca do grupo que considere importantes para o grupo	
Estimulador e Conciliador	Mantém a unidade do grupo; incentiva ao trabalho; previne conflitos; estimula a participação de todos.	

4- Em grupo, debatem qual o tema que querem estudar.

5- Dentro deste tema, há tópicos, subtemas que gostariam de abordar. Quais são?

6- Para realizar um trabalho de investigação, é preciso pesquisar. Sendo o trabalho de grupo, cada um pode responsabilizar-se por efectuar pesquisas em materiais de suporte diferentes, assim, preenchem a seguinte grelha, de acordo com o vosso compromisso para com o grupo:

Onde recolher a informação?	Quem recolhe?
Livros escolares: Filosofia, História, Português_____	
Jornais, revistas, livros da Biblioteca:_____	
Internet (referir sites_____)	
Outros. Quais?_____	

7- No trabalho de grupo, é muito importante aproveitar e rentabilizar as aulas. Para que o trabalho esteja feito no tempo previsto e disponibilizado para tal, há que, em cada aula, realizar o seguinte:

Aula	Tarefa a realizar	Observações do grupo
1ª	Abordagem aos temas. Leitura das instruções. Preenchimento da ficha. Comprometerem-se todos a realizar as tarefas.	
2ª	Lerem o caderno de informação dado pela professora. Analisarem a informação disponibilizada pela professora nos cadernos. Realizar as actividades propostas. Pesquisarem de acordo com o que cada um se comprometeu.	

3 ^a	<p>Confrontam e analisam o que cada um pesquisou. Discussão do que é importante para o trabalho. Estruturar o trabalho por capítulos. Atribuir cada capítulo a um aluno. Alinhar as principais ideias do capítulo. Trocarem uns com os outros os textos escritos para reverem e aprenderem. Esclarecerem dúvidas uns aos outros. Explicarem uns aos outros o seu subtema. Efectuar trabalho em pwp para ser apresentado na aula com as ideias dos capítulos (este pwp tem de ter no mínimo 12 diapositivos; a apresentação, no máximo, 15 minutos).</p>	
4 ^a	<p>Apresentação do trabalho final. Em grupo, debater as vantagens e desvantagens que encontram neste modo de trabalhar, o que sentiram desde o início até esta aula, a avaliação do desempenho do vosso grupo.</p>	

8- Características do produto a realizar:

O trabalho a apresentar será somente para apresentar em aula: Apresentação, em power point, com mínimo de 8 slides e com a principal informação.

9- Calendarização:

O trabalho é para ser apresentado na aula nº 19, em cerca de 15 minutos para cada grupo.

10 – Critérios de avaliação

- Autonomia e responsabilidade.
- Participação e empenho nas actividades.
- Respeito pelas opiniões dos colegas.
- Participar com ideias próprias.
- Contribuir para um bom clima de trabalho na sala de aula.
- Procurar informação/ Fazer recolha de materiais.
- Tratar a informação recolhida.
- Relacionar os conhecimentos adquiridos no trabalho com a ética cristã.


Anexo 05 - Trabalhos dos grupos de aprendizagem cooperativa¹⁶⁰

Quando o nosso Projecto de Vida é traçado, um dos pontos mais significativos é a escolha da área profissional.

Por isso, é preciso termos consciência dos nossos talentos, dons, interesses específicos que devem ser observados atentamente no momento da escolha profissional.


Todos devemos assumir compromissos com determinadas actividades profissionais.

Escolhemos a nossa vocação de acordo com as nossas áreas de interesse, unindo os talentos, os compromissos e as necessidades de desenvolvimento do Ser-Humano e do mundo.



Para a Igreja...


- O trabalho é o meio que o homem utiliza para continuar a actividade criadora de Deus, é a **participação consciente e responsável na construção e recriação de um mundo posto por Deus nas nossas mãos** para construir o grande projecto de liberdade que nasce da sua vontade.
- Mediante o trabalho, o homem relaciona-se com a natureza e com todos os homens e estas relações devem ser de **comunhão e liberdade para poder construir a justiça**. Assim concebido, o trabalho é **actividade humanizadora** por excelência.



- Existe uma tensão entre a necessidade individual de auto-desenvolvimento, dignidade e criatividade e a necessidade de se inserir no contexto mais amplo da empresa e da economia, com certas regras e interesses declarados. Na hipótese mais desfavorável, isso pode ter como consequência a exploração do trabalhador.

O trabalho remunerado é o único tipo de trabalho (ou actividade) reconhecido. Cada indivíduo deveria (poder) participar nos três tipos de trabalho:

- **trabalho remunerado**: quem o quer deve ter a oportunidade de o ter.
- **trabalho familiar**: educação dos filhos(as), cuidado dos doentes, trabalho em casa... Isto põe a questão da repartição das tarefas domésticas entre homens e mulher.
- **trabalho voluntário**: participação na vida social e/ou política, trabalho social que cria solidariedade e sentimento de pertença.



Absurdo da Vida

As nossas interrogações...


A vida merece ser vivida?
O sem sentido

O mundo feito de despropósitos
Contra-senso como contrário ao bom senso
Ausência de comunicação

Tentativa de definição de absurdo


A definição mais comum de "sentido" é ter-se uma meta (um objectivo, ou simplesmente viver sua vida), precisamos de ter sempre um propósito para haver um sentido.

Entretanto, para que este propósito superior também tenha um "sentido", ele precisa de ter um propósito superior a este o que nos leva a um dilema sem resolução possível.



Mito de Sísifo

- Para alguns filósofos, Sísifo é uma **representação do trabalhador de hoje**.
- "O operário de hoje trabalha todos os dias da sua vida. Esse destino não é menos absurdo, mas é trágico quando em apenas nos raros momentos ele se torna consciente".



Morte

- Desde os primórdios da civilização, a morte é considerada um aspecto que fascina e, ao mesmo tempo, atemoriza a humanidade. A morte e os supostos eventos que a sucedem são, historicamente, fonte de inspiração para doutrinas religiosas, bem como uma inesgotável fonte de temores, angústias e ansiedades para os seres humanos.

Qual o sentido e a importância da Ressurreição?

- A **Ressurreição é o culminar da Encarnação. Ela confirma a divindade de Cristo, e também tudo o que Ele fez e ensinou, e realiza todas as promessas divinas em nosso favor. Além disso, o Ressuscitado, vencedor do pecado e da morte, é o princípio da nossa justificação e da nossa Ressurreição: a partir de agora, Ele garante-nos a graça da adopção filial que é a participação real na sua vida de Filho unigénito; depois, no final dos tempos, Ele ressuscitará o nosso corpo.**

(Catecismo da Igreja Católica)

Ressurreição é diferente de Reencarnação

- A crença na reencarnação tem suas origens nos primórdios da humanidade, nas culturas primitivas. De acordo com alguns estudiosos, a ideia desenvolveu-se de duas crenças comuns que afirmam que:
 - Os seres humanos têm alma, que pode ser separada de seu corpo, temporariamente no sono, e permanentemente na morte;
 - As almas podem ser transferidas de um organismo para outro.

Morte

- Nas diferentes religiões:




¹⁶⁰ Ver CD anexo a este relatório.

Anexo 06 - Ficha de trabalho

E eis que, aproximando-se dele um jovem, disse-lhe: Bom Mestre, que bem farei para conseguir a vida eterna? E ele disse-lhe: Por que me chamas bom? Não há bom senão um só, que é Deus. Se queres, porém, entrar na vida, guarda os mandamentos. Disse-lhe ele: Quais? E Jesus disse: Não matarás, não cometerás adultério, não furtarás, não dirás falso testemunho; Honra teu pai e tua mãe, e amarás o teu próximo como a ti mesmo. Disse-lhe o jovem: Tudo isso tenho guardado desde a minha mocidade; que me falta ainda? Disse-lhe Jesus: Se queres ser perfeito, vai, vende tudo o que tens e dá-o aos pobres, e terás um tesouro no céu; e vem, e segue-me. E o jovem, ouvindo esta palavra, retirou-se triste, porque possuía muitas propriedades. Disse então Jesus aos seus discípulos: Em verdade vos digo que é difícil entrar um rico no reino dos céus. E, outra vez vos digo que é mais fácil passar um camelo pelo fundo de uma agulha do que entrar um rico no reino de Deus. Os seus discípulos, ouvindo isto, admiraram-se muito, dizendo: Quem poderá pois salvar-se? E Jesus, olhando para eles, disse-lhes: Aos homens é isso impossível, mas a Deus tudo é possível. Então Pedro, tomando a palavra, disse-lhe: Eis que nós deixamos tudo, e te seguimos; que receberemos? E Jesus disse-lhes: Em verdade vos digo que vós, que me seguistes, quando, na regeneração, o Filho do homem se assentar no trono da sua glória, também vos assentareis sobre doze tronos, para julgar as doze tribos de Israel. E todo aquele que tiver deixado casas, ou irmãos, ou irmãs, ou pai, ou mãe, ou mulher, ou filhos, ou terras, por amor de meu nome, receberá cem vezes tanto, e herdará a vida eterna.

Mt 19, 16-26

Depois de leres o texto com atenção, responde às seguintes questões com a ajuda de todos os elementos da turma. Assim, para responder a cada questão, os grupos de trabalho apresentam o produto da sua investigação (de acordo com a pergunta indicada), o qual ajudará toda a turma a preencher as respostas às perguntas seguintes:

1- Apresentação do tema vocação profissional.

1.1- A vida de Jesus fascinava muita gente. Porquê? Relacione esta resposta com a vocação profissional.

2- Apresentação do tema Absurdo da vida.

2.1- Há algum absurdo na decisão do jovem rico? Justifique a sua opinião.

3- Apresentação do tema Morte e Ressurreição.

3.1- Segundo este texto, o que é necessário para alcançar a vida eterna?

Bibliografia

- AA.VV. (S/D), *Alicerces - Um sentido para a vida*, Lisboa: SNEC, 2ª edição.
- AA. VV. (2008), *Didáctica de la Enseñanza religiosa I*, Madrid: Instituto Internacional de Teología a Distancia, 12ª edição.
- AA.VV. (2008), *Dios uno y trino*, Madrid: Instituto Internacional de Teología a Distancia, 5ª edição.
- AA. VV. (1997), *Escatología*, Madrid: Instituto Internacional de Teología a Distancia.
- AA. VV. (2006), *Hombre y Sociedad*, Madrid: Instituto Internacional de Teología a Distancia, 4ª edição.
- AAVV (2010), *Horizontes de Esperança*, Lisboa: SNEC.
- AA. VV. (2003), *Teología del Laicado*, Madrid: Instituto Internacional de Teología a Distancia, 3ª edição.
- AA. VV. (1999), *Teología Espiritual*, Madrid: Instituto Internacional de Teología a Distancia.
- AA.VV. (1999), *Teología Fundamental*, Madrid: Instituto Internacional de Teología a Distancia.
- Adler, Alfredo (1947), *Conocimiento del hombre*. Buenos Aires: Espasa – Calpa, SA.
- Abrunhosa, Maria Antónia; Leitão, Miguel (1997), *Um outro olhar sobre o mundo*, Porto: Edições Asa.
- Alves, Patrícia; Moreira, António (S/D). Escrever em grupo à distância: inovação numa turma de Inglês Língua estrangeira da UA. Actas das I Jornadas Internacionais do Centro de Estudos em Educação e Inovação, Paradigmas em Mudança, Universidade Aberta.
- Arends, Richard (1999), *Aprender a ensinar*, MacGraw-Hill.
- Bessa, Nuno; Fontaine, Anne-Marie (2002). A aprendizagem cooperativa numa pós-modernidade crítica, in *Educação, Sociedade & Culturas* nº 18 (consultado online em www.fpce.up.pt a 10 de Junho de 2011).
- Benzo Mestre, Miguel (1986), *Sobre el sentido de la vida*, Madrid: Editorial Biblioteca de autores cristianos, 5ª edição.
- Bingemer, Mª Clara (2004). Um Deus para ser amado – algumas reflexões sobre a doutrina trinitária em Karl Rahner in *Perspectiva Teológica* nº 36 (2004), p.125-141(Artigo consultado em www.faje.edu.br/periodicos a 28 de Setembro de 2011)
- Boff, Leonardo (1982), *O destino do homem e do mundo – ensaio sobre a vocação humana*, Petrópolis: Editora Vozes Lda., 6ª edição.
- Calvo, Alfredo (2010). As quatro perguntas chave para construir as escolas inovadoras do século XXI, in *Pastoral Catequética* nº 17-18, 2010, pp. 99-110, Lisboa: SNEC
- Carvalho, Cristina Sá; Pereira, Jorge Paulo (2005). A formação de professores vocacionada para a Educação Moral e Religiosa Católica in *Fórum de EMRC*, Lisboa: SNEC (Secretariado Nacional de Educação Cristã), pp.89-104.
- Coelho, Juan Souto (2005). Os direitos humanos no contexto da educação moral e religiosa católica in *Fórum de EMRC*, Lisboa: SNEC, pp. 201-210.
- Costa, M.E. (2003), *Gestão de Conflitos na Escola*, Lisboa: Universidade Aberta, pp.98 –142.

- Coreth, Emerich (1982). *Qué es el hombre? Esquema de una antropología filosófica*, Barcelona: editorial Herder.
- Delors, Jacques (1996). *Educação – um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, Porto: edições Asa.
- Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico* Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.
- Dias, J.M. Barros, (2004), *Ética e Educação*, Lisboa: Universidade Aberta.
- *Dicionário de Sociologia* consultado online em www.prof2000.pt a 30 de Setembro de 2011.
- Fernandes, Elsa (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula in *Análise Psicológica*, 4 (XV): 563-572 (consultado online em <http://recursosel1.com> a 24 de Junho de 2011).
- Frankl, Viktor E. (1994), *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Editorial Herder, 16ª edição.
- Freitas, L.V.; Freitas, C.V. (2002) *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Lebrun, Marcel (2002), *Teorias e Métodos Pedagógicos para Ensinar e Aprender*. Instituto Piaget, coleção Horizontes Pedagógicos.
- Lopes, Fátima (2005). Educação Moral e Religiosa Católica e Ensino Secundário in *Fórum de EMRC*, Lisboa: SNEC (Secretariado Nacional de Educação Cristã), pp. 147-149.
- Lopes, José; Silva, Helena Santos (2009), *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*, Lisboa: Lidel.
- Maio, Vicência; Campos, Fernando; Monteiro, Maria Elvira & Horta, Maria João (2008). Com os outros aprendemos, descobrimos e... construímos - um projecto colaborativo na plataforma Moodle in *Educação, Formação & Tecnologias*; vol.1(2) Novembro de 2008 (consultado em <http://eft.educom.pt> a 20 de Dezembro de 2010).
- Marcelino, António (2005). Promoção do crescimento social e eclesial na escola in *Fórum de EMRC*, Lisboa: SNEC (Secretariado Nacional de Educação Cristã), pp. 51-56.
- Menezes, Maria Gabriela; Barbosa, Rejane M. Novais; Jófili, Zélia M. Soares (2007). Aprendizagem cooperativa – o que pensam os estudantes? in *Linguagens, Educação e Sociedade Teresina*, n. 17 - Julho/Dezembro 2007; pp. 51 a 62 – (consultado em www.ufpi.br a 30 de Junho de 2011).
- Milton, Jaime (2005). Interdisciplinaridade e Transversalidade em Educação Moral e Religiosa Católica in *Fórum de EMRC*, Lisboa: SNEC (Secretariado Nacional de Educação Cristã), pp. 187-190.
- Minnerath, Roland (2010). *A vida: que sentido?*. Coimbra: Gráfica de Coimbra 2.
- Monteiro, Augusto José (2000). História ciência e História curricular: algumas reflexões in *Revista Portuguesa de História*, tomo XXXIV, pp. 369-426.
- Monteiro, V.; Pereira, A. (2007). O Blog como elemento agregador numa comunidade de aprendizagem in *Actas do II Colóquio Luso Brasileiro de Educação à distância e online Lisboa*, Novembro de 2007.
- Morquette, Jean (S/D). A cada qual su misión in *Itinerário “El oasis del educador”* n° 4. Provincia Marista Compostela, pp. 154 – 165.

- Nunes, Tomaz Silva (2005). O perfil do docente de Educação Moral e Religiosa Católica in *Fórum de EMRC*, Lisboa: SNEC (Secretariado Nacional de Educação Cristã), pp. 83-88.
- Peña, J. L. Ruíz de la (1980), *El ultimo sentido – una introducción a la escatología*, Madrid: edições Marova.
- Pereira, Elisa Urbano (2005). A Educação Moral e Religiosa Católica e a Construção de um projecto de vida in *Fórum de EMRC*, Lisboa: SNEC (Secretariado Nacional de Educação Cristã), pp. 163-169.
- Pinto, A. Vaz (2010), *Fé e existência cristã – viver o Evangelho hoje*, Lisboa: Alêtheia editores.
- Queiroga, André Torres (2005), *Repensar a ressurrección – a la diferencia Cristiana en la continuidad de las religiones y de la cultura*. Madrid: editorial Trotta, 3ª edição
- Radcliffe, Timothy (2011). *Ser cristão para quê?*. Lisboa: Paulinas.
- Rahner, Karl (1979), *Curso Fundamental sobre la fe. Introducción al concepto de cristianismo*. Barcelona: editorial Herder.
- Ribeiro, Celeste (2006), *Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: Uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação*, Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.
- Santos, Albino Nogueira (2006), *Um projecto colaborativo em rede para a Área de Projecto: a simulação global na Internet*, Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade do Porto – Faculdade de Ciências, Porto, Portugal.
- Santos, Maria Emília (2010), *Relatório educação para a Cidadania – proposta curricular para o 1º, 2º e 3º ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação (consultado online em www.dgidec.min-educ.pt a 20 de Junho de 2011).
- Secretariado Nacional da Educação Cristã (2007), *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica. Ensinos Básico e Secundário*, Lisboa: SNEC.
- Sesboué, Bernard (2001), *Karl Rahner*. Paris: Les éditions du Cerf.
- Sesboué, Bernard (2001), *Pensar e viver a fé no terceiro milenio. Convite os homens e mulheres do nosso tempo*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Silva, Querubim (2005). O saber religioso, factor de cultura e educação in *Fórum de EMRC*, Lisboa: SNEC, pp. 23- 26.
- Teitelbaum, Kenneth; Apple, Michael (2001), *John Dewey, Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp. 194-201, Jul/Dez 2001 (consultado online em www.curriculosemfronteiras.org a 3 de Julho de 2011).
- Terra, Domingos (2007). Discernir o crer cristão in *Didaskalia*, tomo XXXVII (2007), pp. 47-68.
- Terra, Domingos (2008). Experiência cristã: especificidade e equívocos in *Didaskalia*, tomo XXXVIII (2008), pp. 89-112.
- Tomé, Inês; Gomes, Rogério; Correia, Marisa (s/d), *Aprendizagem Cooperativa* (consultado online em www.educ.fc.ul.pt a 23 de Junho de 2011).
- Vicente, J. Neves; Lourenço, J. Vieira (1993), *Do vivido ao pensado – Introdução à Filosofia 10º ano*, Porto: Porto Editora.
- Vieira, Pedro (2000). *Estratégias alternativas de ensino-aprendizagem na Matemática: estudo empírico de uma intervenção com recurso à aprendizagem cooperativa no contexto do ensino profissional*, dissertação de Mestrado não publicada,

Universidade do Porto – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto, Portugal.

Fontes do Magistério

- Bento XVI (2006). *Deus caritas est*. (consultado online em www.vatican.va a 4 de Outubro de 2011.)
- Conferência Episcopal Portuguesa (2002), Educação: Direito e dever – missão nobre ao serviço de todos – carta pastoral. Lisboa: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa (consultado online em www.emrcdigital.com, em 24 de Junho de 2011).
- João Paulo II (1981). *Laborem exercens* (consultado online em www.vatican.va a 30 de Setembro de 2011).
- João Paulo II (1991). *Centesimus Annus* (consultado em www.vatican.va a 1 de Outubro de 2011)
- João Paulo II (1995). *Evangelium vitae* (consultado online em www.vatican.va a 16 de Novembro de 2011).
- João Paulo II (1998). *Christifideles Laici* (consultado online em www.vatican.va a 10 de Junho de 2011).
- João Paulo II (1998). *Fides et ratio* (consultado online em www.vatican.va a 20 de Abril de 2011).
- Paulo VI (1964), *Lumen et Gentium* (consultado online em www.vatican.va a 1 de Maio de 2011).
- Paulo VI (1965), *Dei Verbum* (consultado online em www.vatican.va a 1 de Maio de 2011)
- Paulo VI (1965), *Gaudium et spes* (consultado online em www.vatican.va a 5 de Julho de 2011).
- Paulo VI (1975), *Evangelii Nuntiandi* (consultado online em www.vatican.va a 1 de Julho de 2011).
- Santa Sé (1992). *Catecismo da Igreja Católica* (consultado em www.vatican.va a 20 de Outubro de 2011).
- Santa Sé (2004) - *Compêndio de Doutrina Social da Igreja* (consultado online em www.vatican.va a 20 de Abril de 2011).
- Santa Sé (2005). *Compêndio do Catecismo da Igreja Católica* (consultado em www.vatican.va a 5 de Outubro de 2011)

Legislação

Lei de Bases do Sistema Educativo Português.

Decreto-Lei nº 240/2001 de 31 de Agosto.

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro.

Decreto-Lei nº 74/04, de 26 de Março.

Índice

Introdução.....	2
Capítulo 1: EMRC e a Educação para a Cidadania.....	4
Educação	5
A EMRC.....	6
A identidade de EMRC.....	6
Educar para a cidadania	8
O contributo da EMRC na Educação para a Cidadania	9
Capítulo 2 - Um sentido para a vida: A Solidariedade ancorada na caridade.....	11
A procura de um sentido para a vida	12
A sede de absoluto (“experiência transcendental”)	14
O sentido para a vida – caridade e solidariedade	18
Capítulo 3: Modelos de Ensino Cooperativo	25
Breve história da aprendizagem cooperativa	26
O modelo de ensino - aprendizagem cooperativa	28
Alguns modelos de ensino cooperativo	31
STAD (Students Teams Achievement Divisions).....	31
Jigsaw	32
Investigação em Grupo	32
Capítulo 4: Abordagem da Unidade Lectiva 6 do ES (Um Sentido para a vida) com o método de ensino cooperativo investigação em grupo	34
Planificação do processo de ensino-aprendizagem	35
Estratégia de ensino-aprendizagem seleccionada	36
Motivação para a aprendizagem cooperativa	37
Equipas de Aprendizagem.....	39
Trabalho de Investigação em Grupo	42
1- Selecção do tópico	42
2- Planificação do trabalho de equipa.....	43
	74

3- Implementação	45
4- Instruções e o desenvolvimento das aulas	47
5- Produto Final	48
Vantagens e Desvantagens dos Modelos de Ensino Cooperativo	50
O papel do professor	50
Conclusão	52
Anexos	53
Bibliografia	70